

SBORNÍK Z KONFERENCE IGA

konané 3. 10. 2018 ve Zlíně

FÓRUM MLADÝCH VÝZKUMNÍKŮ VI.

Zlín

2018

Barbora Petrů Puhrová
Beáta Deutscherová
Marta Koutníková

**Barbora Petrů Puhrová, Beáta Deutscherová,
Marta Koutníková (eds.)**

FÓRUM MLADÝCH VÝZKUMNÍKŮ VI.

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Fórum mladých výzkumníků VI. / Barbora Petrů Puhrová, Beáta Deutscherová, Marta Koutníková (eds.). -- Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2018. -- 1 online zdroj. -- (Pedagogika)

Částečně slovenský text

ISBN 978-80-7454-792-8 (online ; ePub)

37.0 * 37.091.12 * 005.966 * 37.013.42 * 37.012 * (062.534)

- výchova a vzdělávání
- učitelská profese
- rozvoj kariéry
- sociální pedagogika
- pedagogický výzkum
- sborníky konferencí

37 - Výchova a vzdělávání [22]

Editorky: Mgr. Barbora Petrů Puhrová
Bc. Beáta Deutscherová
Bc. Marta Koutníková

Recenzenti: doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
doc. PaedDr. Hana Horká, CSc.

© 2018 Barbora Petrů Puhrová, Beáta Deutscherová, Marta Koutníková (eds.)

© Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2018

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ / EDICE PEDAGOGIKA

ISBN 978-80-7454-792-8

OBSAH

ÚVOD	7
PROFESNÍ SELF-EFFICACY: ADAPTACE DOTAZNÍKŮ SELF-EFFICACY PRO UČITELE CIZÍCH JAZYKŮ A KONSTRUKCE POLOŽEK DO DOTAZNÍKU SELF-EFFICACY PRO SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY Andrea Macková, Jaroslava Pavlíčková	9
SUBJEKTIVNÍ ODPOVĚDNOST UČITELE ZA ŽÁKY Veronika Pečivová	25
METODOLOGICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU ŽÁKOVSKÝCH OTÁZEK Marie Pavelková	33
INTERAKTIVNÍ BLÍZKOST UČITELE A MOTIVACE K UČENÍ: SOUČASNÉ POZNATKY KAUZÁLNÍHO MODELU Renáta Matušů	43
PROFESNÍ MORÁLNÍ DISTRES UČITELŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY Markéta Váchová	51
DÍTĚ JAKO AKTÉR V PŘÍRODOVĚDNÉM VZDĚLÁVÁNÍ: AGENCY JAKO NOVÝ POHLED NA DÍTĚ A DĚTSTVÍ Petra Trávníčková	55

UTVÁŘENÍ UČEBNÍCH ASPIRACÍ U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU V KONTEXTU GENDERU A PŮSOBENÍ RODIČŮ	63
Klára Urbaniecová, Barbora Petřů Puhrová	
PŘÍPRAVA JEDINCŮ NA ODHOD Z DĚTSKÉHO DOMOVA A JEJICH NÁSLEDNÁ INTEGRACE DO SPOLEČNOSTI	71
Veronika Štenclová	
ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA V DIDAKTICKÉM UVAŽOVÁNÍ UČITELE OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY	83
Zdeňka Hanková	
PEDAGOGICKÝ A FILOZOFICKÝ KONCEPT J. A. KOMENSKÉHO PRIZMATEM TEORIE ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY	97
Monika Janáková	
AKÁ JE MOTIVÁCIA UČITEĽOV K PROFESIJNÉMU ROZVOJU A KARIÉRNEMU RASTU V ČECHÁCH A NA SLOVENSKU	109
Jaroslav Pěnička	
ŽÁK Z ODLIŠNÉHO KULTURNÍHO PROSTŘEDÍ V CENTRU PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU HODNOT	121
Iva Staňková, Lenka Venterová	
KVALITA VÝUKY PŘÍRODOPISU Z POHLEDU EXPERTŮ	135
Ševčíková Kateřina	

ÚVOD

Vážení čtenáři,

sborník příspěvků začínajících výzkumníků s názvem Fórum mladých výzkumníků VI. se stal na Fakultě humanitních studií tradicí. Již šesté vydání poukazuje na zájem o publikaci výzkumných projektů a dílčích teoretických i výzkumných počinů studentů magisterských a doktorských studijních programů.

V obsahu tohoto sborníku najdete texty studentů zapojených do projektů v rámci Institucionální grantové agentury (IGA) Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a současně jsou zde zařazeny texty studentů doktorských studijních programů v oblasti pedagogiky v České republice.

Ve sborníku najdete celkem 15 textů rozdělených do čtyř oblastí. Texty v první sekci se zaměřují především na osobnost učitele, učitelskou profesi a podmínky profesního růstu učitelů. Druhá sekce je zastoupena texty orientovanými na dítě, žáka, adolescenta a to v různých výchovně-vzdělávacích kontextech. Specifickou tematickou oblastí jsou texty s didaktickým zaměřením z oblasti sociální pedagogiky. Závěrečné dva texty se věnují environmentální výchově a kvalitě výuky přírodopisu.

Poděkování patří zejména hlavním řešitelům projektů IGA, kteří své studenty odborně a profesionálně vedou k výzkumné a následně publikační činnosti a předávají jim tak cenné vědecké zkušenosti. Velké díky patří také recenzentům doc. Adrianě Wiegerové a doc. Haně Horké.

editorky

PROFESNÍ SELF-EFFICACY: ADAPTACE DOTAZNÍKŮ SELF-EFFICACY PRO UČITELE CIZÍCH JAZYKŮ A KONSTRUKCE POLOŽEK DO DOTAZNÍKU SELF-EFFICACY PRO SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY

Andrea Macková, Jaroslava Pavlíčková

Anotace: Příspěvek se zabývá tematikou profesní zdatnosti /self- efficacy/ učitelů anglického jazyka na středních školách a sociálně aktivizačních pracovníků. V prvním případě se zabýváme adaptací dotazníku self-eficacy u učitelů anglického jazyka na středních školách v České republice. Prvotní dotazník je sestaven z částí „Zdatnost motivovat žáky“, „Zdatnost používat vyučovací postupy“ a „Zdatnost řídit třídu“. Ve druhém případě se jedná o formulaci profesních položek do dotazníku pro sociálně-aktivizační pracovníky s rodinou se zaměřením na jejich edukační aspekt v práci.

Klíčová slova: self-eficacy, sociálně aktivizační pracovník, učitel AJ, výzkumné nástroje

ÚVOD

Současná doba označovaná jako postmoderní přinesla výrazné změny ve společenském životě. Společnost je výrazně sociálně diferencovaná a do značné míry individualizovaná. Narůstá počet lidí, kteří se ocitají v tísní a vzhledem k tomu vzrůstá význam pomoci, pomáhajících profesí a jejich nároků na vzdělávání. V tomto případě se jedná o podporu jednotlivcům a skupinám vhodnými instrumenty, které považujeme za aktivitu, pozitivně korespondující se současnými trendy v zájmu individuálních potřeb a otevřených hranic. V centru pozornosti jsou tedy stoupající nároky na profesionalitu pomáhajících profesí, které pomáhají zvyšovat sociální kompetence a zmírňovat důsledky sociálního prostředí.

KONCEPT SELF EFFICACY

„Self-efficacy“ je anglický termín, který nemá v české odborné literatuře jednotné ukotvení. Vzhledem k pestré paletě výběru českých ekvivalentů budeme pro naše účely využívat pojem vnímaná zdatnost dle Gavory & Mareše (1999), případně ponecháme původní termín self-efficacy bez překladu.

Koncept se formoval jako ústřední bod v rámci socio-kognitivní teorie učení kanadského psychologa Alberta Bandury, kterým obohatil jak sociální psychologii, tak i psychologii osobnosti. Vlivem vlastního myšlenkového aparátu (self-systému), mohou lidé vykonávat kontrolu nad svými myšlenkami, pocity a činy. Mezi těmito myšlenkovými procesy je self-efficacy považována za nejlivnější faktor pro předvídání lidského chování.

Bandura (1987, s. 391, 1997 s. 3) definuje self-efficacy jako „*přesvědčení jedince o svých schopnostech organizovat a vykonávat určitou činnost, která je potřebná k dosažení specifických cílů*“. To znamená, že schopnost její percepce ovlivňuje naše myšlení, citění a chování. Jak uvádí Bandura (1997, s. 394) „*ovlivňuje myšlenkové vzorce, jednotlivě prováděné aktivity, a také emocionální reakce během aktuální nebo očekávané interakce s prostředím*“. Zahrnuje úsudek lidí o jejich schopnostech organizovat a vypracovat postupný plán k dosažení žádoucího výkonu. Lidé regulují své chování prostřednictvím vnímání vlastní kompetence.

Úroveň self-efficacy je dána zejména:

- osobní výkonností, která je ovlivněna předchozími úspěchy nebo neúspěchy (tento aspekt je považován za nejlivnější),
- schopností sledovat vykonávanou činnost a učit se během tohoto pozorování,
- komunikační dovedností a uměním argumentace,
- fyziologickými a emocionálními faktory, především požíváním stresových reakcí.

Důsledky těchto faktorů a především získané zkušenosti přispívají k formování představ o svém uplatnění v osobní a zároveň profesní oblasti. Dalším důležitým zdrojem rozvoje self-efficacy jsou významní druzí, kteří slouží jako modely. Příklady sociálního chování podávají přímo pozorovatelné informace pro sociální poznávání.

Vysoká míra self-efficacy působí na tvorbu optimistických postojů, přispívá k přístupu k těžkým úkolům jako k výzvám a souvisí s kvalitou života. Tito lidé aspirují k vyšším cílům, jsou vytrvalejší ve svém snažení a celkově odolnější vůči neúspěchům. Lze říci, že kdo se domnívá, že je schopen kontrolovat chod dění, lépe zvládá vlastní emocionální stav a také se staví čelem nepříznivým životním událostem.

Oproti tomu nízká míra self-efficacy je provázena snadnou psychickou zranitelností, tendencí k depresím a stresu. Tito lidé trpí sebeobviňováním za vlastní

špatnost, ztrácí víru v sebe sama, snadno vše vzdávají. Často žijí s pocitem beznaděje, zaujmají pozici oběti, zaměřují se na pochybnosti a přicházejí postupně také o sociální vazby. Čím méně člověk věří, že je schopen dosáhnout nějakého výsledku, tím menší má podnět, aby jej skutečně dosáhl. Charakter self-efficacy může být proto velmi specifický a diferencovaný. Podstatou je však jeho neopomenutelná role jako podpůrného mechanismu osobnostního růstu.

Self-efficacy učitelů AJ na SŠ

Díky celosvětovému rozšíření anglického jazyka se počet učitelů, kteří vyučují anglický jazyk jako svůj „cizí jazyk“ za poslední dekády výrazně zvýšil. Vzhledem k tomu, že se právě tito učitelé stávají předmětem výzkumů a zájmu aplikované lingvistiky, téma úrovně jejich ovládnutí anglického jazyka nabývá na důležitosti (Eslami & Rasekh, 2005). Mezi pochybnosti, kterým tito učitelé čelí, patří vnímání nedostatku sebevědomí, předpojatý přístup ze strany žactva a jiných učitelů z důvodu pozice nerodilého mluvčího, tak jako jejich jazykové potřeby v oblasti angličtiny (Samimy & Brutt-Griffer, 1999). Yilmaz (2011) ve svém výzkumu *Teachers' Perceptions of Self-Efficacy, English Proficiency, and Instructional Strategies* uvádí, že učitelova SE má také značný dopad, jak na žákovské dovednosti, tak na učitelovu přizpůsobivost k inovacím v oblasti instrukcí ve třídě či zdatnost řídit třídu. Důležitou roli v této problematice také sehrávají další osobnostní charakteristiky jako např. pohlaví, ročníky škol, ve kterých je anglický jazyk vyučován a počet let praxe učitele (Soodak & Podell, 1997; Ghaith & Shaaban, 1999; Woolfolk & Murphy, 2001).

Podle výzkumu Chacón (2005) *Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language among teachers in middle schools in Venezuela*, vnímaná SE je v pozitivním vztahu s hodnocením ovládnutí anglického jazyka. Také výzkum Yilmaze (2011) potvrdil tento vztah u učitelů, kteří vyučují angličtinu jako svůj cizí jazyk v Turecku. Dále pak výsledky jeho výzkumu indikovaly, že čím více se učitelé cítili zdatní v ovládnutí anglického jazyka ve všech čtyřech základních dovednostech (mluvení, poslech, čtení a psaní), tím vyšší míra SE byla pocíťována jimi samotnými. Ze studií uskutečněných ve Venezuele, Iránu a Turecku vyplývá, že u učitelů, kteří vyučují angličtinu jako cizí jazyk, převládá zdatnost v používání vyučovacích strategií. Na základě výše zmiňovaných výzkumů byly identifikovány „Zdatnost motivovat žáky“, „Zdatnost používat vyučovací postupy“ a „Zdatnost řídit třídu“ jako tři důležité proměnné ve výzkumu self-efficacy učitelů, kteří vyučují anglický jazyk jako svůj cizí jazyk na území České republiky. Vztahy mezi self-efficacy, vlastním hodnocením ovládnutí anglického jazyka, a vlastním hodnocením zdatnosti používat vyučovací strategie ve stejné skupině učitelů budou později také předmětem kvantitativní části výzkumu.

Self-efficacy sociálně pedagogických pracovníků

Koncept self-efficacy si zasloužil svoji velkou pozornost hlavně v oblasti vzdělávání a pedeutologie. Neméně zabírá také pozornost výzkumného bádání i v dalších profesních disciplínách po celém světě. V rámci profesí je specificky vnímaná zdatnost výzkumně sledována méně často (např. Chung, 2002), proto bude naším cílem se na ni zaměřit.

V sociálně pedagogické sféře se na tuto problematiku v praxi zaměřily Hrbáčková & Šafránková (2015) v oblasti ovlivňování chování dětí, školní úspěšnosti a volného času dětí u pracovníků SVP a DD¹. Je však důležité zmínit, že se ve výzkumech ve všech směrech jednalo o osobní přesvědčení, ne o objektivní nálezn. V současném českém školském systému prozatím chybí pozice školního sociálního pracovníka, což je profese, která má v řadě zemí např. v Americe nebo Německu, více než stoletou tradici (Matoušek & Pazlarová, 2014). Pracovník je prostředníkem mezi dítětem, rodinou a školou, případně místními úřady. V posledních letech se začaly poměrně široce rozvíjet tzv. sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, které prakticky podobnou roli zastávají. Česká legislativa je v péči o ohrožené děti roztržštěná do oblastí zdravotnictví, školství a sociální práce. Tato forma domácí péče je však řízena zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, které poskytují podporu rodinám s dítětem, u kterých je vývoj ohrožen v důsledku dopadu dlouhodobé krizové situace, kterou rodiče nedokáží sami bez pomoci překonávat (Matoušek & Pazlarová, 2014). Podle tohoto zákona pracovníci služby poskytují i „*výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti*“ (Zákon č. 108/2006 Sb, § 65, odst. 2). Podpora v tomto širokém pojetí nesleduje jen zájmy dítěte, ale zabývá se i tím, jak se chovají dospělí a jak jsou v rodině spokojeni. V tom je skrytý záměr výchovně preventivního působení v rodinách, který je předmětem zájmu sociálně pedagogické práce. Vzhledem k oboru se zaměříme pouze na činnosti „*edukačního charakteru*“.

METODOLOGIE VÝZKUMU

K měření vnímané zdatnosti se nejčastěji používají dotazníkové metody, které využívají škály, na kterých respondenti vyjadřují míru souhlasu s tvrzeními týkajícími se přesvědčení o vlastních schopnostech. Vzhledem ke specifičnosti profesí jsme se rozhodli realizovat smíšený výzkumný design odlišnými výzkumnými kroky.

1 Metodologicky zajímavou studentskou prací je práce diplomanta Málka (2017) z FHS UTB ve Zlíně „*Self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů*“.

Cíl výzkumu

Profesní činnost jak učitelů cizích jazyků, tak i uvedených sociálních pedagogů je spojená s realizací několika rolí. To vše se promítá do toho, jak vnímají příslušní pracovníci svoji profesní zdatnost. V rámci toho disponují určitým úsudkem o sobě a o svých schopnostech v těchto činnostech obstát. Účelem je navrhnout dva odlišné výzkumné nástroje. Jeden pro měření profesní zdatnosti učitelů cizích jazyků, který bude adaptován na současné české podmínky školství a druhý pro pracovníky v přímé práci s rodinou v přirozeném sociálním prostředí se zřetelem na edukační charakter práce.

Výzkumný cíl pro učitele AJ na SŠ

Cílem výzkumu bylo zjistit syzení jednotlivých faktorů dotazníku Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES) skrze faktorovou analýzu v programu SPSS a jejich následnou interpretaci pro vytvoření adaptovaného výzkumného nástroje v podmínkách českého sekundárního školství. Komponenty, které byly faktorovou analýzou nasyceny, budou použity ve finální verzi adaptovaného dotazníku.

Výzkumný cíl pro sociálně pedagogické pracovníky

Cílem realizovaného dílčího výzkumu je generovat položky do dotazníku profesní zdatnosti (self-efficacy) sociálně aktivizačních pracovníků s rodinou (dále jen SAS). Vzhledem k povaze pedagogického výzkumného záměru se proto soustředíme na profesní zdatnost SAS v edukační oblasti práce s rodinou. Hlavní výzkumná otázka byla formulována „*Jaké profesní zdatnosti se nejčastěji vyskytují u pracovníků SAS v rámci výchovně edukačních a aktivizačních činností?*“. V návaznosti na uvedené bude hlavním záměrem vygenerovat položky profesní dimenze do dotazníku Self-efficacy pro pracovníky SAS.

Výzkumná metoda

Pro oba výzkumné záměry byl zvolen smíšený výzkumný design. V prvním případě se jedná o kvantitativní metodu výzkumu s využitím adaptace dotazníku OSTES na české prostředí středních škol. Jde o českou adaptaci dotazníku Ohio State Teacher Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Ve druhém případě jsme využili kvalitativní výzkumnou strategii, která bývá často využívána jako jistý krok ke kvantitativnímu šetření (Macek, 2012). Tento aspekt je účelem výzkumného záměru pro sociálně aktivizační pracovníky. Vzhledem ke specifičnosti profese jsme se rozhodli pro kvalitativní výzkumnou strategii využitím metody ohniskových skupin se snahou klást důraz na specifičnost a směřování ke konkrétnímu a detailnímu objasnění zkušeností účastníků pro potřeby budoucí tvorby dotazníku.

Výzkumný vzorek - Učitelé anglického jazyka na SŠ

Vzhledem k odlišnosti zkoumaného vzorku jsme se rozhodli oddělit jednotlivé soubory respondentů/participantů. Dotazník se 45 položkami zahrnujícími 3 zkoumané dimenze „Zdatnost motivovat žáky“, „Zdatnost používat vyučovací postupy“ a „Zdatnost řídit třídu“ byl distribuován cca 350 respondentům. Návratnost dotazníku dosáhla čísla 200, což odpovídá 57,14 %. Respondenti byli učitelé anglického jazyka na středních školách v České republice. Dotazník byl distribuován v papírové podobě. Jednotlivé demografické údaje, které dotazník zjišťoval, jsou znázorněny v následující tabulce.

Tabulka 1: Demografické údaje respondentů

Pohlaví		
	Počet	%
Muž	88	44
Žena	112	56
Všichni	200	100
Věk (roky)		
	Počet	%
26-30	24	12
31-40	43	21,5
41-50	38	19
51-60	93	46,5
61 a více	2	1
Všichni	200	100
Délka praxe (roky)		
	Počet	%
1-10	34	17
11-20	78	39
21-30	82	41
31 a více	6	3
Všichni	200	100
Typ školy		
	Počet	%
Gymnázium	165	82,5
Střední školy	35	17,5
Celkem	200	100

Výzkumný vzorek - Sociálně aktivizační pracovníci s rodinou

Jedná se o skupinu terénních pracovníků SAS jejichž náplní práce je práce s rodinou jako celkem, program označovaný jako „podpora rodiny“, jehož cílem je napomáhat členům rodiny, aby navzájem naplňovali své potřeby a aby jednali s ohledem na zájmy rodiny i (v prostředí) mimo ni. Při realizaci výzkumu jsme si byli vědomi specifik dané skupiny. Účastníky ohniskové skupiny se tedy stali účelově vybraní informanti. Subjektem výzkumného šetření byli pracovníci SAS se zaměřením na práci s ohroženou rodinou s nezletilými dětmi v přirozeném prostředí. Realizace ohniskové skupiny proběhla v dubnu 2018 a tvořilo ji 10 účastníků z řad terénních pracovníků SAS působících ve Zlínském kraji. Pro výběr jsme zvolili formu záměrného kvalifikovaného výběru a využili zařízení poskytovatelů terénních služeb. O výběru jsme rozhodovali na základě výběrových charakteristik: 1) pracovník působící v sociálně-aktivizačních službách minimálně 1 rok, 2) pracovník, který je ochoten účastnit se výzkumu s pořízením audio záznamu. Účastníkům byla zaručena anonymita, proto se ve studii nevyskytují žádná konkrétní jména osob ani názvy jednotlivých zařízení. Účast ve výzkumné skupině byla dobrovolná, o záměru výzkumu byli účastníci informováni předem, tudíž se dá diskutovat o možné motivaci zapojit se do výzkumu.

Intepretace dat - Adaptace dotazníku pro učitele anglického jazyka na SŠ

Dotazník OSTES ve verzi s 12 položkami jsme přeložili do češtiny a následně doplnili vlastními otázkami, čímž došlo k adaptaci dotazníku na prostředí českého sekundárního školství. Do celkového počtu **45 položek**, zahrnujícími 3 zkoumané dimenze, a to dimenze „Zdatnost motivovat žáky“, „Zdatnost používat vyučovací postupy“ a „Zdatnost řídit třídu“. Každá dimenze zahrnovala 15 otázek (viz. Příloha 1). Srozumitelnost znění jednotlivých položek jsme nejdříve vyzkoušeli na 10 respondentech. Poté jsme jej v tištěné podobě distribuovali (osobní předání, přeposlání do emailu) 200 učitelům anglického jazyka na středních školách v České republice. Využili jsme osobních kontaktů s jednotlivými učiteli a dále pak metodu sněhové koule. Respondenti hodnotili výroky na pětibodové škále od 1 – nikdy po 5 – vždy. Odpovědi se skórovaly podle polohy na škále. Pokud respondent nezakroužkoval některou položku, jeho odpověď se nezapočítávala.

Sesbíraná data jsme vložili do tabulky MS Excel a následně podrobili faktorové analýze v programu SPSS. Pro určení vhodnosti dat jsme nejprve použili Bartlettův test sfericity a míru KMO. Představu o počtu faktorů jsme zkontrolovali pomocí sutinového grafu (scree test). Při extrakci faktorů byla použita metoda hlavních komponentů a rotace Varimax. Analýza prokázala sycení dvou faktorů v dimenzích, ze kterých první odpovídá o „Zdatnosti motivovat žáky“ a druhá o „Zdatnosti řídit třídu“. Existence faktoru v dimenzi „Zdatnost používat vyučovací postupy“ tímto nebyla potvrzena (adaptovaný dotazník viz Tabulka 2: Faktorová analýza).

Celkový aritmetický průměr položek 1 až 45 činil **4,23** a jejich směrodatná odchylka **0,14**. Z položek, které zapadly do zmiňovaných faktorů (č. 2–3, 5–11, 13–14, 33–35, 37–40 a 42–43) a budou následně použity ve finálním nástroji, vykazovala nejvyšší aritmetický průměr **4,59** položka č. **43** „Jsem schopen/schopna jasně ukázat žákům, kdo je pánem ve třídě“, což poukazuje na silné sebeuvědomování si role učitelů při výuce. Naopak nejmenšího aritmetického průměru **4,06** s pouhým rozdílem 0,535 bodu dosáhla položka č. **42** „Dokážu v sobě potlačit pocit bezmoci v případě výuky v problémové třídě“, kdy tento údaj poukazuje na vysokou schopnost učitelů řešit problémové situace ve třídě. Co se týká demografických ukazatelů jednotlivých respondentů, byly výsledky odpovědí následující. Zastoupení žen tvořilo 56 % všech respondentů, což koresponduje se současnou situací v českých školách, kde zastoupení mužů výrazně klesá. Věková skupina 51–60 let byla zastoupena nejvíce, a to v 46,5 % respondentů, naopak pouhé 1 % tvořila skupina učitelů ve věku 61 let a více. Učitelé s délkou praxe 21–30 let byli zastoupeni v 41 %, učitelé s praxí nad 31 let pak tvořili pouhých 3 % z celkového vzorku respondentů, 82,5 % tvořili učitelé gymnázií, zbylé procento pak odpovídalo učitelům středních škol s maturitou. Níže uvedená tabulka faktorové analýzy prezentuje znění adaptovaného dotazníku OSTETS s 20 položkami. Extrakce byla provedena rotací Varimax, při zátěži nad 0,40 jsou položky zvýrazněny.

Tabulka 2: Faktorová analýza

Položka	Faktor I	Faktor II
1 Jsem schopen/schopna použít výuku dramatem tak, aby žáci spolupracovali.	0,298	0,589
2 Dokážu vytvořit v hodinách AJ klima, které přispívá k vyšší aktivitě žáků.	0,144	0,710
3 Když žák nezvládá učivo, jsem schopen/schopna použít různé metody k jeho motivaci.	0,270	0,757
4 Dokážu přizpůsobit své nároky, abych namotivoval žáka se slabým prospěchem.	0,290	0,672
5 Jsem schopen/schopna dát osobní příklad ke zvýšení motivace žáků.	-0,390	0,731
6 Jsem schopen/schopna propojovat učivo s praxí, abych dosáhla vyššího zájmu o AJ.	0,149	0,651
7 Dokážu pochválit žáka v hodině AJ.	0,112	0,473
8 Dokážu žáka přimět k práci „navíc“ mimo rámec výuky AJ.	0,198	0,575
9 Dokážu v žákovi vzbudit pocit uspokojení z vlastního výkonu.	0,180	0,669
10 Jsem schopen/schopna vhodně začlenit soutěž v hodinách AJ.	0,171	0,722
11 Dokážu využít zkušeností a zájmů žáků při výuce AJ.	0,273	0,632

Položka	Faktor I	Faktor II
12 Dokážu ovládnout své emoce při interakci s problémovým žákem.	0,774	0,268
13 Jsem schopen/schopna předcházet vzniku rušivého chování ve třídě.	0,808	0,241
14 Reaguji adekvátně na podvádění během testování.	0,699	0,267
15 Jsem schopen/schopna ocenit pozitivní chování žáků během výuky.	0,547	0,130
16 Poradím si se situací, kdy žák nereaguje na moje pokyny.	0,787	0,135
17 Jsem schopen/schopna adekvátní reakce na vulgární výrazy ve třídě.	0,772	0,164
18 Jsem schopen/schopna udělit adekvátní trest v případě vícenásobného napomínání.	0,732	0,156
19 Dokážu v sobě potlačit pocit bezmoci v případě výuky v problémové třídě.	0,650	-0,640
20 Jsem schopna jasně ukázat žákům, kdo je pánem ve třídě.	0,571	-0,330

Tvorba položek do dotazníku pro sociální pedagogy

Jak už bylo zmiňováno, specificky vnímaná zdatnost v rámci profesí je výzkumně sledována méně často, proto bude naším cílem se na ni zaměřit. Bandura (2006b) podrobně rozpracoval zásady konstrukce dotazníku a jednotlivých škál, kterými by se měli výzkumníci při jejich vypracovávání řídit. Tyto dotazníky se konstruují pro potřeby zjišťování zdatnosti zvládnání specifických úkonů. Při hledání v mezinárodních databázích jsme neobjevili zmínku o výzkumném nástroji profesní skupiny pracovníků se specifikem pro práci s rodinou s dětmi. Vzhledem k této situaci, jsme se rozhodli podílet se na tvorbě vlastního nástroje a začali jsme s generováním položek do profesní dimenze do budoucího dotazníku self-efficacy sociálně aktivizačních pracovníků.

Vzhledem ke specifičnosti profese, jsme se rozhodli nejdříve pro kvalitativní výzkumnou strategii využitím metody ohniskových skupin se snahou klást důraz na specifičnost a směřování ke konkrétnímu a detailnímu objasnění zkušeností účastníků pro potřeby budoucí tvorby dotazníkových položek. Hlavním cílem bylo generovat profesní položky do dotazníku „self-efficacy“ pro pracovníky terénní práce s rodinou². Předmětem ohniskového zájmu byla profesní zdatnost se zaměřením pouze na edukační činnost v práci. Edukace znamená dle Průchy et al. (2013) celkové a celoživotní rozvíjení osobnosti člověka nejen ve formálních výchovných institucích, ale i v neformálním prostředí, jak je to i v případě našeho výzkumného

2 Výzkum byl uskutečněn v rámci řešení projektu IGA SV60181704020/2110 Self-efficacy pedagogických pracovníků: učitelé cizích jazyků a sociální pedagogové.

vzorku, a to v prostředí přirozeném, ve kterém probíhá interakce, při níž se zdůrazňuje role jednak sociální percepce, a jednak společné činnosti. V nejobecnějším významu označuje tedy jakékoli situace za účasti lidských subjektů, při nichž dochází k nějakému druhu učení.

Základní jednotkou analýzy byla skupina, avšak ani jedinec ani skupina nepředstavovali její oddělenou jednotku. Ke zjištění obsahu položek do dotazníku jsme využili jednoduché číslování kódů u výroků jednotlivých participantů bez provádění jakýchkoliv statistických testů. Řídili jsme se postupem dle Morgana (2001). Zaznamenávali jsme zmínky o určitém kódu i to, kolik individuálních účastníků daný kód s určitým obsahem zmínilo. Hlavní výzkumná otázka zněla: „*Jaké profesní zdatnosti se nejčastěji vyskytují u pracovníků SAS v rámci výchovně edukačních a aktivizačních činností?*“.

Oblast péče o děti je jedním ze základních cílů SAS. Dle Bechyňové & Konvičkové (2008) je u rodin větší šance na přerušení transgeneračního nevhodného rodičovského chování, pokud jim je včas nabídnuta podpora v péči o dítě. Účastníkům byla však položena otázka „*Co jsem schopen udělat v oblastech výchovně-vzdělávací a aktivizační činnosti s rodinou?*“. Návrhy byly rozebrány v diskusi ohniskové skupiny. Bylo zmíněno cca 66 replik určitých činností. Některé repliky jsme záměrně vyřadili z důvodu, že neodpovídali charakteru našeho zaměření. Nejčastěji uváděné repliky jsme následně rozklíčovali na 44 formulací vypovídajících o jejich profesním působení se zřetelem na identifikované výchovné cíle vycházející z teoretického pozadí (Bechyňová & Konvičková, 2008). Účastníci se shodli na tom, že při formulaci znění je dobré pracovat s termíny, „*motivace, vedení a působení*“. (Příklad: I2 ř. 10 „...*ukazujeme jim vzorce chování...*“ I5 ř. 119: „...*potřebujeme je motivovat...*“ I4 ř. 273: „...*vést je k tomu, aby neopomíjeli základní potřeby.*“ I9 ř. 46: „...*potřebujeme na ně určitým způsobem působit v různých směrech.*“) Při formulaci položek jsme byli vázání teoretickou koncepcí Bandury (2006b) tak, aby byly položky formulovány explicitně a vyžadovaly od pracovníků hodnocení vlastních schopností uskutečňovat konkrétní činnosti ve vztahu k rodině a dětem s různým cílovým záměrem. Hodnocení vlastností s důrazem na potřebnost pro praxi představuje jádro vnímané profesní zdatnosti, které ovlivňuje volbu a kvalitu činností. Formulaci položek jsme vhodně stylisticky upravili dle potřeb našeho výzkumu. Pro přehlednost uvádíme v tabulce 3:

Tabulka 3: Vygenerované formulace profesních zdatností

Oblasti výchovně vzdělávací aktivizační	Výroky „Co jsem schopen udělat v oblasti výchovně-vzdělávací a aktivizační činnosti s rodinou...“
Zvyšování kompetencí rodiny ve výchově a vzdělávání dětí	<ul style="list-style-type: none"> - Vést rodiče, aby děti učili základním otázkám společenské výchovy/poděkovat, poprosit, pozdravit. - Podpořit a vést rodiče k posilování rozvoje kreativity u dětí. - Náznorně jsem schopen ukazovat rodiči a dítěti odlišný způsob chování a jednání ve výchovných potížích a školním učení. - Motivace a vedení rodičů, aby děti vedli k přípravě do školy a podporovali jejich rozvoj/individuálně, specializovanými institucemi. - Motivovat k aktivitám takovým způsobem, aby pozitivně vplývaly na úroveň a rozsah jejich dovedností. - Využívat při pracovní výchovně činnosti s dětmi vhodné edukačnodidaktické pomůcky, které děti zaujmou. - Podporovat a vést rodiče k zlepšování školní úspěšnosti dětí.
Podpora efektivních vztahů rodičů a dětí.	<ul style="list-style-type: none"> - Poukazovat na drobné úspěchy rodiny a oceňovat je za něj. - Vhodným přístupem posilovat rodinné vazby. - Schopna s klienty dobře navázat vztah a vhodně rodinu podpořit v komunikaci. - Působit a vést rodiče i děti, aby pracovali se svojí emocionalitou v krizových situacích. - Naučit rodiče vhodně reagovat na potřeby dětí.
Aktivizace k důslednější péči o děti	<ul style="list-style-type: none"> - Usměrnňovat a vést k důslednosti ve výchovných otázkách. - Motivovat a naučit k vedení vhodného režimu dne. - Motivovat rodinu k pravidelnostem v režimu a pravidelnosti pro ně důležitých aktivitách. - Dobře informovat o důsledcích neefektivního nastavení režimu, jeho dopadu a probírat možnosti řešení. - Vhodně předávat systém pozitivních hodnot prostřednictvím výchovného působení vzorem. - Vhodně intervenovat a působit, pokud se realizace zamyšlených záměrů působení na rodinu liší od požadovaného záměru.
Podpora praktické dovednosti v péči o domácnost	<ul style="list-style-type: none"> - Ukazovat a pomoci rodičům nastavovat bezpečné prostředí pro vývoj dětí. - Vhodně působit v oblasti stravovacích návyků, aby pozitivně vplývaly na fyzický vývoj a zdravotní stav dětí. - Posilovat základní hygienické návyky prostřednictvím výchovného působení. - Informovat a preventivně působit na rodiče v otázkách dluhové problematiky v zájmu rodiny. - Vést a motivovat rodiče při zajišťování stability ve finančních otázkách rodiny pro potřeby dětí.
Aktivizace k trávení volného času	<ul style="list-style-type: none"> - Motivovat rodinu do společných jednorázových volnočasových aktivit. - Podpořit a motivovat rodiče při hledání činností, které je mohou v trávení volného času naplňovat. - Motivovat a vhodně zapojit děti do volnočasových aktivit. - Motivovat rodiče k výběru volnočasových aktivit pro děti. - Motivovat rodiče k hledání prostředků (materiálních) na podporu volnočasových aktivit dítěte/dětem.

Oblasti výchovně vzdělávací aktivizační	Výroky „Co jsem schopen udělat v oblasti výchovně-vzdělávací a aktivizační činnosti s rodinou...“
Vedení k samostatnosti (řešení vlastní situace)	<ul style="list-style-type: none"> - Nechávat rozhodnutí na rodině z výběru nabízených řešení. - Kompenzovat pocity frustrace a disharmonie prostřednictvím aktivizace učiněním konkrétních kroků. - Vedením a motivací umožňovat rodičům stanovovat si priority a cíle dle svého osobního potenciálu. - Motivovat a vést k samostatnější zodpovědnosti uváděním příkladů.
Podpora a vedení odpovědnosti za své jednání	<ul style="list-style-type: none"> - Působit na chování a jednání rodiny způsobem umožňujícím podílet se na společnosti. - Působit, aby byli bez dohledu autorit schopni odmítat nevhodné návrhy. - Motivovat a vést rodiče k postupnému řešení dluhové situace rodiny v zájmu dětí. - Motivovat k pravidelnostem v úhradě nezbytných výdajů pro rodinu. - Motivovat a vést k ekonomicky výhodnějším alternativám v zájmu zachování potřeb dětem. - Při vzniklých potížích rodiče motivovat a aktivizovat k návštěvě potřebného odborníka. - Působit vhodně na rodiče i děti, aby nevyhledávaly sociálně-patologické prostředí.
Pomoc rodině zabránit vyloučení, podporovat podpůrné sociální sítě	<ul style="list-style-type: none"> - Schopen provádět s rodičem praktické nácviky specifických situací (telefonát, žádost o práci, úřad, škola). - Posilovat schopnost rodičů požádat o pomoc při řešení problémů, které neumí vyřešit. - Motivovat a vést k ekonomicky výhodnějším alternativám v zájmu zachování potřeb dětem. - Motivovat a vést k ekonomicky výhodnějším alternativám v zájmu zachování potřeb dětem. - Upozorňovat a naučit rozeznávat závažnost situace a upozornit rodiče na možné důsledky. - Podporou kompenzovat stresovou zátěž rodin.

Z uvedené tabulky lze vyčíst profesní aktivity s fokusem na edukační oblast práce s rodinou, se kterou se pracovníci v praxi setkávají a uplatňují při realizaci cílů nastavených společně s rodiči. Pracovní aktivity, které respondenti označili za důležité v této oblasti, jsme postupně shrnuli do uvedených formulací, které jsme přiřadili podle obsahového cíle působení. Položky budou sloužit do konstrukce dotazníku „Vnímané profesní zdatnosti (Self-Efficacy) sociálně aktivizačních pracovníků“. Tyto položky budou představovat v dotazníku jen profesní dimenzi.

ZÁVĚR

Problematika „self-efficacy“ je obtížné téma, na jehož zvládnutí je potřebná určitá znalost základních termínů a mechanismů. Je spojena s důvěrou v sebe sama, sebevědomím, sebepojetím a jejich místem ve vnitřní struktuře osobnosti. Slouží jako průnik porozumění Bandurově sociokognitivní teorii. Je to také koncept, který stojí na poli české pedagogiky prozatím v pozadí. Naším cílem je vyplnit toto téměř prázdné místo v oboru konceptem „self-efficacy“ a přenést ho více do popředí. V příspěvku jsme se pokusili stručně představit problematiku konceptu self-efficacy a nastínit dva odlišné postupy pro zkoumání self-efficacy ze dvou různých profesních oblastí, které ale vystupují pod společným jmenovatelem, jako profese pomáhající.

LITERATURA

- Bandura, A. (1987). *Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall: Englewoods Cliffs.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Comp.
- Bandura, A. (2001) Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1–26.
- Bandura, A. (2006b). Guide for constructing self-efficacy scales. In T. Urban & F. Pajares (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing. 307–337.
- Bechyňová, V., & Konvičková, M. (2011). *Sanace rodiny*. Praha: Portál.
- Eslami-Rasekh, Z. (2005). Enhancing the pragmatic competence of NNEST candidates. *TESOL NNEST Newsletter*, 7(1), 4–7.
- Gavora, P. (2011). Measuring self-efficacy of on service teachers in Slovakia. *Orbis Scholae*, 5(2), 79–94.
- Ghaith, G., Shaaban, K. (1999). The prospects and problems of the new Lebanese English language curriculum. In F. Ayoub (Ed.), *The new curricula in Lebanon: Evaluative review* (pp. 351–364). Beirut: Lebanese Association for Educational Studies.
- Ghasemband, F., Hashim, F. B. (2013). Teachers' self-efficacy beliefs and their English language proficiency: A study of nonnative EFL teachers in selected language centers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103, 890–899.
- Gibson, S., dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.

- Greger, D. (2011). *Jak čeští učitelé hodnotí vlastní efektivitu? Adaptace zahraničního dotazníku*. Referát na konferenci ČAPV, Brno, 2011.
- Hrbáčková, K., Šafránková, A. P. (2015). Vnímání vlastní účinnosti pedagogických pracovníků v oblasti institucionální péče o děti a mládež. *Sociální pedagogika/ Social Education*, 3(2), 9–24.
- Chacón, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education* 21, 257–272.
- Macek, J. (2012). Nevyčíslitelné porozumění: Kvalitativní výzkum online sociálních sítí. *ProInflow: Časopis pro informační vědy*, 4(1), 151–137. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/proinflow/article/view/814/943>.
- Majerčíková, J. et al. (2012). Profesionální zdatnost' (self-efficacy) študentov učitelstva a učitelov spolupracovať s rodičmi. Univerzita Komenského v Bratislavě.
- Málek, M. (2017). *Self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů*. (Diplomová práce). Zlín: Univerzita Tomáše Bati. Dostupné z: <https://portal2.utb.cz>.
- Mareš, J., & Gavora, P. (1999). *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Matoušek, O. & Pazlarová, H. (2014). *Podpora rodiny*. Praha: Portál.
- Morgan, D. L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Brno: Scan.
- Průcha, J. et al. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Samimy, K. K., & Bruff-Griffler, J. (1999). To be a native or nonnative speaker: Perceptions of “non-native” students in a graduate TESOL program. In G. Braine (Ed.), *Non-native educators in English language teaching* (pp. 127–144). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1997). Efficacy and experience: perceptions of efficacy among preservice and practicing teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 30(4), 214–221.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21, 747–766.
- Woolfolk Hoy, A., & Murphy, P. K. (2001). Teaching educational psychology to the explicit mind. In B. Torff, & R. Sterberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind* (pp. 145–185). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Yilmaz, C. (2011). Teachers' perceptions of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies. *Social behavior and personality*, 39(1), 91–100.

Zákon č. 206/2009 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů.

Autorky:

Mgr. Andrea Macková

amackova@utb.cz

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Zlín

Mgr. Jaroslava Pavlíčková

jpavlickova@utb.cz

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Zlín

SUBJEKTIVNÍ ODPOVĚDNOST UČITELE ZA ŽÁKY

Veronika Pečivová

Anotace: Příspěvek je součástí výzkumného záměru *Subjektivní odpovědnost učitele za žáka: kvantitativní a kvalitativní aspekty*. Cílem našeho budoucího výzkumu bude zjišťování míry a vývoje subjektivní odpovědnosti za žáka u studentů učitelství prvního stupně základní školy. Text je dílčím krokem k vypracování přehledové studie k tématu odpovědnosti učitele za žáky, zaměřuje se proto na teoretické vymezení pojmu učitelské odpovědnosti za žáka a představuje závěry některých českých i zahraničních výzkumů zjišťující míru učitelské odpovědnosti za žáka. Věnuje se také koncepci žákovské školní úspěšnosti, která se subjektivní odpovědností učitele za žáky úzce souvisí. Na závěr představíme záměr pro empirickou část našeho výzkumu, který budeme provádět v kontextu profesionalizace studentů učitelství.

Klíčová slova: general teaching efficacy, odpovědnost učitele za žáka, self-efficacy, personal teaching efficacy, školní neúspěšnost žáků, školní úspěšnost žáků

ÚVOD

Cílem tohoto textu je teoreticky vymezit učitelskou odpovědnost za žáka, poskytnout přehled výzkumů zjišťujících míru učitelské odpovědnosti za výsledky žáka a představit náš výzkumný záměr. Nejprve představíme pojetí konceptu učitelské odpovědnosti za žáky, mimo jiné i z perspektivy *self-efficacy* učitele. Abychom mohli chápat odpovědnost učitele za výsledky žáků v širším kontextu, logickým krokem je také vymezení pojmu školní úspěšnosti žáků, který s učitelskou odpovědností přímo souvisí. Následně shrneme výsledky několika českých i zahraničních výzkumů učitelské odpovědnosti a na závěr představíme náš záměr pro empirickou část výzkumu, zvolený výzkumný nástroj, výzkumné otázky a předpokládané soubory respondentů.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Subjektivní odpovědnost učitele za žáky

Jako jeden z prvních se učitelskou odpovědností za žákovský úspěch a neúspěch zabýval Thomas Guskey (1981). Jeho termín *self-responsibility*, který můžeme přeložit jako *vlastní odpovědnost*, odpovídá pojmu *subjektivní odpovědnosti* Mareše, Skalské, Kantorkové (1994). Termínem *subjektivní odpovědnost* označují odpovědnost vnitřní, jednu ze složek profesionální odpovědnosti. Nejedná se tedy o odpovědnost definovanou vnějšími vlivy, jakou je například dnes populární pojem učitelské akontability. V souladu s vnitřním charakterem učitelské odpovědnosti Lukášová (2015) upozorňuje na propojenost učitelského sebepojetí se subjektivní odpovědností učitele za žáka. Vidí přímou úměru mezi učitelskou svobodou, svobodou jeho identity, autoregulací a autonomií v rozhodování a měrou subjektivní odpovědnosti za žáka a zasazuje ji do kontextu učitelského svědomí.

Někteří autoři hledají spojitost mezi odpovědností učitele za žákovské výsledky a *self-efficacy*, tedy osobně vnímanou zdatností. Cherniss (1993, in Mareš, 2013) zařazuje učitelovu odpovědnost za výsledky žáků do první ze tří podob učitelovy vnímané profesionální zdatnosti. Podobně Mareš (2013) řadí učitelovu odpovědnost za výsledky žáka mezi zdatnosti vnímané v širším kontextu a dává jí do spojitosti s přesvědčením učitele o své osobní zdatnosti žáky naučit. Lauermann & Karabenick (2011) používají termín osobní odpovědnost (*personal responsibility*) a definují jí jako pocit vnitřní povinnosti, která je zavazuje k dosažení nebo zamezení určitých výsledků. Podle Lauermannové & Karabenicka (2013) závisí propojenost učitelské odpovědnosti a *self-efficacy* na typu výsledku a odpovědnost se nerovná *self-efficacy*, jinými slovy „já mohu“ nelze vyložit jako „měl bych“.

O vlivu *self-efficacy* na míru učitelské odpovědnosti za žákovský úspěch hovoří také Gavora (2008). Popisuje dva přístupy k *self-efficacy* učitele: teorii *locus of control* Rottera (1966, in Gavora, 2008) a teorii sociálně-kognitivního učení Bandury. Aplikací Rotterova konceptu lze rozlišit dvě kategorie učitelů: 1) učitelé, kteří připisují zásluhy úspěchů žákova učení sobě a 2) učitelé, kteří zásluhy za úspěšné výsledky připisují především žákům a dalším vnějším faktorům (Gavora, 2008). Ze sociokognitivní teorie vychází dva pojmy: 1) učitelovo přesvědčení o svých schopnostech (*personal teaching efficacy*) – kdy učitel věří ve svou schopnost ovlivnit žákovo učení a chování a 2) potenciality vyučování vnímané učitelem (*general teaching efficacy*), podle nichž učitel připisuje úspěchy ve vyučování sobě nebo naopak vnějším faktorům (Gavora, 2008).

Silverman (2010) vnímá odpovědnost učitele a *self-efficacy* jako související, nicméně jako samostatné konstrukty. Na rozdíl od *self-efficacy* zahrnuje odpovědnost také motivační složku, která ovlivňuje rozhodnutí učitele týkající se jeho činnosti.

Odpovědnost může učitele motivovat k určitému chování, přestože není přesvědčen o svých schopnostech dosáhnout požadovaného výsledku. Různé perspektivy, ze kterých autoři pohlíží na učitelskou odpovědnost za žákovské výsledky, například vztah mezi *self-efficacy* a odpovědností učitele se odráží v různém koncipování realizovaných výzkumů, které představíme později.

Školní úspěšnost žáků

Této teoretické kategorii se už v osmdesátých letech minulého století věnoval v odborné literatuře Helus, který školní úspěšnost chápe jako „*soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé*“ (Helus et al., 1979, s. 39). Z hlediska psychologického jsou hlavními aspekty posuzování školní úspěšnosti výkony (postavení výsledků k cíli), činnosti (psychické, psychomotorické procesy, které stojí za výkony) a vývoj osobnosti. Činnosti se nevztahují jen k vnějším cílům, ale mohou mít vliv i na vývoj žáka. Zde Helus odkazuje na Vygotského a jeho pojetí vývoje, kterému předchází učení v rámci teorie sociálního konstruktivismu (Helus et al., 1979). Rozvoj žáka a jeho úspěšné působení ve školních situacích a vztazích je tedy také třeba považovat za školní úspěšnost.

Školní úspěšnost můžeme vnímat také v kontextu vztahu žák – učitel a žákovy schopnosti autoregulace učení. Mareš (2013) zasazuje pojetí školního úspěchu a neúspěchu do pozadí specifických typů, do kterých učitel žáky přiřazuje a v kterých má tendence žáky ponechávat. Můžeme tedy říci, že učitel do jisté míry subjektivně rozhoduje o úspěšnosti či neúspěšnosti žáka a úspěch či neúspěch žáka je ovlivněn vztahem mezi žákem a učitelem. Ve své publikaci vymezuje Mareš (2013) také pojem relativní školní úspěšnosti: „*Relativní úspěšnost je případ, kdy žák dosahuje vyšší úrovně školního výkonu, než jsou jeho schopnosti (kognitivní, psychomotorické). Nižší předpoklady kompenzuje zvýšeným úsilím, snahou být velmi dobrý*“ (Mareš, 2013, s. 549). Projevuje se zde tedy žákova schopnost autoregulace učení. K podobným závěrům dochází i Lukášová-Kantorková (2003), která tvrdí, že výsledky nelze redukovat pouze na vědomosti a činnosti z kognitivní oblasti, zdůrazňuje roli vztahu žák – učitel a sféry vzdělávací autoregulace. S omezeným vnímáním úspěšnosti zúžené na kognitivní složky nesouhlasí ani Laufková (2017). Ve své studii uvádí, že výchovně-vzdělávací cíle by se měly zaměřovat kromě kognitivní dimenze také na složku afektivní a psychomotorickou, protože „*školní vzdělávání nemůže být založeno pouze na znalostech, ale rovněž na dovednostech, schopnostech, resp. kompetencích*“ (Laufková, 2017, s. 128).

Školní úspěšnost je úzce spjata s hodnotícími postupy. Forma a přístup k hodnocení ovlivňuje úspěch a rozvoj žáka a je odrazem odpovědnosti učitele za žákův úspěch i neúspěch. Podle Guskeyho (2003) závisí úspěch žáka na pohledu učitele,

na hodnocení a interpretaci výsledků studentů. Odpovědnost za výsledky připisuje jak učitelé, tak studentům, ale zdůrazňuje, že pokud v testu neuspěje značný počet studentů, měl by učitel přehodnotit svůj postup. Úspěch žáků je tedy podmíněn také pochopením instrukcí učitele, proto musí být požadavky na úkol a očekávané výsledky přesné a jasné (Košťálová, Miková & Stang, 2008).

Abychom mohli vnímat učitelskou odpovědnost za výsledky žáka v širších souvislostech, považovali jsme za nutné, pozastavit se také nad tím, jak vnímat žákovskou školní úspěšnost z hlediska dosavadního rozvoje pojmu. Nelze ji chápat zjednodušeně jako získání pouhých izolovaných poznatků, ale musíme ji vnímat také v kontextu vztahu učitele a žáka, schopnosti žáka řídit své učení a získat kompetence k autoregulaci vlastního učení. Do značné míry tedy úspěšnost či neúspěšnost žáka definuje sám učitel.

Přehled výzkumných šetření

Guskey (1981) ve svém výzkumu míry odpovědnosti učitelů za žákův úspěch a neúspěch použil vlastní výzkumný nástroj dotazník RSA (The Responsibility for Student Achievement Questionnaire). Výsledky výzkumu prokázaly korelaci mezi pohlavím učitele a přisuzováním odpovědnosti za žákův úspěch či neúspěch. Tendence připisovat úspěch žáka sobě je výraznější u žen než u mužů, ale v případě přisuzování odpovědnosti za neúspěch se výrazný rozdíl mezi muži a ženami neprojevil. Jak ženy, tak muži vykazovali přibližně stejnou tendenci přisuzovat neúspěch žákovi. Co se týče vztahu mezi pocíťovanou odpovědností učitele za výsledky žáka, učitelé s pedagogickou praxí do pěti let a nejzkušenější učitelé (11 a více let praxe) měli větší tendenci připisovat úspěch žáka sobě než učitelé se středně dlouhou praxí (6–10 let).

Autoři dospěli k závěru, že učitelé, kteří pocíťují větší odpovědnost za úspěch a neúspěch studentů, mohou vykazovat větší iniciativu při práci se studenty a větší odolnost při řešení problémů ve třídě. Podle Guskeyho může souviset učitelova odpovědnost (*self-responsibility*) s očekáváními, která učitel má v souvislosti s učením studentů. Na základě těchto vztahů navrhuje přípravu programů, které budou přímo posilovat přesvědčení (*beliefs*) učitelů o vlastní odpovědnosti za žákovo učení. Další možností je vytvoření programů zaměřených na způsob, jakým mohou učitelé výrazněji ovlivňovat učení studentů a získat tak v důsledku silnější pocit vlastní odpovědnosti (Guskey, 1981).

Ve svém výzkumu subjektivní odpovědnosti učitele za žáka u učitelů základních, středních, vysokých škol a u studentů učitelství použili Mareš, Skalská, & Kantorková (1994) standardizovaný dotazník RSA (Responsibility for Student Achievement) Guskeyho (1981). Ze studie vyplývá, že učitelé pocíťují dva druhy odpovědnosti za žáka - odpovědnost za úspěch a odpovědnost za neúspěch, přičemž úspěch učitelé připisují spíše sobě, zatímco v případě neúspěchu mají tendenci připisovat příčiny

žákům. Autoři dospěli k závěru, že subjektivní odpovědnost učitele souvisí kromě výsledků žáků také s pohlavím učitele a délkou pedagogické praxe. Ženy a učitelé s delší pedagogickou praxí mají větší tendenci připisovat si úspěch a neúspěch připisovat žákům. Na základě zjištěné míry odpovědnosti autoři stanovili 5 typů učitele.

Sonda Kantorkové & Mareše (1992) zjišťovala subjektivní odpovědnost učitele za žáky u budoucích učitelů. Z výsledků této sondy vyplývá, že dochází ke snižování odpovědnosti za úspěch žáků až na úroveň srovnatelnou s měrou odpovědnosti u učitelů v činné službě. Autoři použili Dotazník k míře subjektivní odpovědnosti studenta učitelství za žáka (Mareš, Kantorková, 1991), který vychází z dotazníku RSA Guskeyho (1981).

Jiné výzkumy zkoumají odpovědnost učitele v širších souvislostech. Cílem výzkumu Lauermanové & Karabenicka (2013) bylo nalézt spojitost mezi učitelskou odpovědností a *self-efficacy*. Respondenty výzkumu byli němečtí studenti učitelství a američtí učitelé v činné službě. Za tímto účelem autoři vytvořili nový nástroj na zjišťování odpovědnosti učitele za žáky (Teacher Responsibility Scale), v němž v rámci odpovědnosti rozlišují odpovědnost za motivaci studenta, studentovy výsledky, vztah se studenty a učení. Šetření prokázalo, že učitelská odpovědnost je konceptuálně a empiricky odlišná od *self-efficacy* a že vztah mezi odpovědností a *self-efficacy* se liší podle vzdělávacího výsledku. Pozitivní vztah mezi *self-efficacy* a odpovědností učitele za výsledky studenta prokázala také studie autorky Frumos (2015). Z výzkumu dále vyplývá, že učitelé obecně přijímají větší odpovědnost za úspěch než za neúspěch studenta, což odpovídá výsledkům dřívějších šetření.

Cílem výzkumu Matteucci & Kopp (2013) jsou prameny učitelovy vnímané osobní odpovědnosti (*teacher's perceived personal responsibility*). Autorky pomocí škálových dotazníků zjišťovaly vztahy mezi kontextuálními a vztahovými proměnnými, které jsou vázány na učitelovu vnímanou osobní odpovědnost, konkrétně klima školy, *beliefs* o své *self-efficacy* a o profesních odpovědnostech, implicitní teorie inteligence, motivace pro volbu učitelství a pohled na profesi. Z výsledků šetření u italských středoškolských učitelů vyplývá, že nejdůležitějšími proměnnými jsou učitelova *self-efficacy*, teorie měnitelné inteligence a vnímané pozitivní klima školy v souvislosti s pozitivními vztahy se žáky. Výzkum také potvrdil souvislost mezi motivací pro volbu učitelské profese a vnímanou osobní odpovědností učitele. Matteucci et al. (2017) poukázali ve svém výzkumu také na souvislosti mezi osobní odpovědností učitele za žákovské výsledky, přístupem k dávání instrukcí a osobní pohodou (*well-being*) učitelů. Z šetření vyplývá, že učitelé, kteří jsou přesvědčeni o svém vlivu na výsledky studenta a vnímají svůj vztah se studenty pozitivně, častěji přijímají osobní odpovědnost za vzdělávací výsledky. Ti, kteří jsou ochotni přijmout odpovědnost za výsledky, se cítí ve své pozici učitele spokojenější.

Z přehledu výzkumných šetření je patrné, že problematiku subjektivní odpovědnosti učitele za žáka lze zkoumat v širších souvislostech, které mohou pomoci odhalit, odkud tato odpovědnost pramení a co ji ovlivňuje. Otázkou tedy je, co (spolu)určuje míru učitelské odpovědnosti za žáka a jestli, jakým způsobem, je možné subjektivní odpovědnost ovlivnit už během studia učitelství, jak navrhuje Guskey (1981). Z výše uvedeného dále vyplývá, že je možné si klást například následující otázky o učitelské subjektivní odpovědnosti za úspěšné žákovské výsledky ve výuce: 1) Koresponduje subjektivní odpovědnost učitele za žáky s jeho genderovou příslušností? 2) Nakolik koreluje délka učitelské praxe s tendencí učitelů připisovat úspěch žáka sobě a neúspěch žákovi? 3) Jakým způsobem souvisí míra odpovědnosti učitele za žáky se *self-efficacy* učitele a s jinými proměnnými?

Z uvedených otázek se jeví pro náš výzkum nosné následující: 1) Budou studenti učitelství prvního stupně základní školy vykazovat tendence připisovat si úspěch žáka sobě a neúspěch žákovi? 2) Prokáže se v našem výzkumu u studentů učitelství rostoucí nebo klesající míra subjektivní odpovědnosti?

Záměr pro empirickou část výzkumu

V této části příspěvku představíme záměr pro empirickou část našeho výzkumu, jehož cílem bude zjištění vývoje míry subjektivní odpovědnosti za žáky u studentů učitelství prvního stupně základní školy. Jako výzkumný nástroj jsme pro naše šetření zvolili kvantitativní Dotazník k míře subjektivní odpovědnosti studenta učitelství za žáka (Mareš, Kantorková, 1991). Tento dotazník má 20 položek, přičemž u každé položky popisující určitou pedagogickou situaci mají respondenti na výběr ze dvou příčin. Jedna příčina připisuje odpovědnost za výsledky učiteli (respektive studentovi učitelství) a druhá připisuje odpovědnost za výsledek žákovi.

V rámci předvýzkumu jsme dotazník předložili studentům prvního a druhého ročníku oboru učitelství prvního stupně základní školy Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Počet vyplněných dotazníků v prvním ročníku je 39, ve druhém 15. Při vyhodnocování si budeme klást následující otázky: 1) Vykazují studenti učitelství prvního stupně základní školy tendenci připisovat úspěch žáka sobě a neúspěch spíše připisují žákovi? 2) Jakým způsobem se liší míra subjektivní odpovědnosti učitele za žáky mezi studenty prvního a druhého ročníku?

V této fázi plánujeme předložit v akademickém roce 2018/2019 dotazník studentům prvního až třetího ročníku a v následujícím roce studentům prvního až čtvrtého ročníku oboru učitelství prvního stupně základní školy Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Předpokládaný počet respondentů v akademickém roce 2018/2019 je 100 a v následujícím akademickém roce přibližně 150. Půjde tedy o opakované zjišťování míry subjektivní odpovědnosti u studentů učitelství v průběhu jejich studia, což nám umožní zodpovědět naši další výzkumnou otázku: Bude míra subjektivní

odpovědnosti studentů učitelství za žáka stoupat nebo klesat? Prozatím ponecháváme otevřenou možnost rozšířit výzkumný vzorek a dotazník předložit i studentům jiné univerzity v České republice.

ZÁVĚR

V našem příspěvku jsme představili teoretické pojetí konceptu učitelské odpovědnosti za žáka a také žákovské školní úspěšnosti, abychom alespoň stručně vymezili pojem, který má v odborném jazyce svou historii a úzce souvisí s učitelskou odpovědností za žáky. Následně jsme shrnuli výsledky výzkumů zjišťujících míru odpovědnosti učitele za žákovské výsledky a v poslední části textu jsme přiblížili výzkumný záměr empirické části našeho výzkumu cíleného na subjektivní odpovědnost učitele za žáky, který budeme provádět u studentů oboru učitelství prvního stupně. Z vybraných studií vyplývá, že učitelská odpovědnost souvisí s přesvědčeními (*beliefs*) učitele, s jeho *self-efficacy* a s jinými proměnnými, mimo jiné například s jeho *well-being*. Školní úspěšnost je pojem, který nezahrnuje pouze znalosti žáka, ale také jeho schopnosti, kompetence, sféru autoregulace učení a zasahuje do něho i vztah mezi žákem a učitelem. Do budoucna se zaměříme na důkladnější zmapování výzkumných šetření i teoretických pojetí učitelské odpovědnosti za žáka a upřesníme směřování našeho výzkumu.

LITERATURA

- Frumos, L. (2015). Teachers' sense of efficacy and responsibility for students' outcomes. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics* 19(2), 255–262.
- Gavora, P. (2008). Učitelovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). *Pedagogika*, LVIII, 222–235.
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 44–55.
- Guskey, T. R. (2003). How Classroom Assessments Improve Learning. *Educational Leadership*, 60(5), 6–11.
- Helus, Z. et al. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. W. B. Schaufeli & C. Maslach (Eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington, DC: Taylor & Francis.

- Kantorková, H., Mareš, J. (1991). Subjektivní odpovědnost studentů učitelství za žákovské výsledky. In *Psychologie, pedagogika, tělesná výchova, Sborník prací PdF, Pedagogické vědy*, Ostrava, PdF, V. Krejčí (Ed.), 116, B-27, (s. 51–63). Praha: SPN.
- Košťálová, H., Miková, Š., Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- Laueremann, F., & Karabenick, S. A. (2011). Taking teacher responsibility into account(ability): explicating its multiple components and theoretical status. *Educational Psychologist*, 46(2), 122–140.
- Laueremann, F., & Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 13–26.
- Laufková, V. (2017). Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika* 67(2), 126–146.
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. 1. vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J., Skalská, H., Kantorková, H. (1994). Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků. *Pedagogika*, 44(1), 23–36.
- Matteucci, M. C., Kopp, B. (2013). "Do they feel responsible?" Antecedents of teachers' sense of responsibility. In *Proceedings of 5th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Barcelona, 5013–5017.
- Matteucci, M. C., Guglielmi, D., Laueremann, F. (2017). Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing. *Social Psychology of Education*, 20, 257–298.
- Silverman, S. K. (2010). What Is Diversity? An Inquiry Into Preservice Teacher Beliefs. *American Educational Research Journal*, 47(2), s. 292–329.

Autorky:

Mgr. Veronika Pečivová

vpecivova@utb.cz

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Zlín

METODOLOGICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU ŽÁKOVSKÝCH OTÁZEK

Marie Pavelková

Anotace: Příspěvek se zabývá žákovskou otázkou a jejím teoretickým ukotvením v odborné literatuře. Následně přechází pozornost na žáka a učitele jako na aktéry vzdělávacího procesu a implicitně na učitele a žáka ve vyučovacích hodinách matematiky. Matematika byla záměrně vybrána proto, že ontogeneze tohoto oboru shledává svůj základ v dialogu (Kvasz, 2016). V první řadě nás v matematice zajímá žákovská otázka, k jakému aspektu edukace se vztahuje a jakou kognitivní náročnost jí lze přisuzovat. Podruhé v tom, jakou otázku žák klade a jaký charakter žákovské otázky je pro tázajícího se žáka nejtypičtější. Potřetí v tom, zda může žákovskou otázku ovlivňovat jejich sociokulturní základ žáka. Další část této studie prezentuje metodologii zkoumání charakteristiky žákovské otázky v kontextu didaktické kvality výuky. Cílem je prezentovat konceptuální přístup, jenž může být uplatněn v metodologii výzkumu problematiky žákovských otázek. Pokusí se prezentovat operacionalizace, které pomohou najít cestu k určení metody a techniky sběru a analýzy dat.

Klíčová slova: charakteristika žákovských otázek, metodologie výzkumu, žákovská otázka

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Otázky, kterými se budeme v této studii zabývat, jsou otázky z pohledu jejich funkce ve vyučovací hodině. Žáci si své dojmy a další informace sdělují o přestávkách, před i po vyučování a ve svém volném čase. To je ale jejich specifická řeč, která může být diametrálně odlišná od řeči, či komunikačních sekvencí, které se objevují ve vyučovací hodině (Gavora, 2005). Otázky, které nás zajímají, jsou ty, které se vztahují

k obsahu výuky a žák je záměrně klade proto, aby pronikl do podstaty řešeného problému. Výzkumy zaměřující se na komunikaci ve školní třídě ukazují, že ve výuce žáci směřují své otázky na učitele, pokud ale žák cítí nejistotu nebo nemožnost v dotazování³, ptá se jiného žáka nebo souseda (Šedřová, Švaříček, & Šalamounová, 2012). Pokud se ale budeme zabývat otázkami vztahujícími se k obsahu výuky, budou nás zajímat ty otázky, které se bezprostředně týkají probíraného učiva a jak uvádí tamtéž (2012, s. 42) „*obsahují specifickou terminologii užívanou ve školním prostředí*“ a také v daném předmětu.

Otázka je vyjádření žáka, které může mít formu věty tázací (Grepel, 1965), ale také to může být replika, která není zakončena jako věta tázací otazníkem, ale má tázací funkci. Tyto věty bývají uvozeny imperativem, jako např. Řekni mi, ...Můžeme je také dělit na zjišťovací, doplňovací, řečnické otázky, otázky s negací (Štícha, 1995), ale toto dělení se velmi silně dotýká jazykovědy a je typické pro oblast skladby a sémantiky vět. Pro odbornou pedagogicko-psychologickou veřejnost má otázka odlišnou funkci (Vágnerová, 2012; Pintrich, 1999) a to, že je obraz lidského myšlení, nebo stádium pochopení učiva, ve kterém se tázající nachází.

Žákovská otázka je pro odbornou společnost téma, které je, dalo by se říci, záměrně přehlíženo (Tůma, 2014). Je to proto, že žákovské otázky se ve vyučovací hodině neobjevují a pokud ano, tak jsou to otázky, které zabezpečují plynulý chod výuky a nevztahují se v zásadě k obsahu výuky (Pstružinová, 1992; Mareš & Křivohlavý, 1995; Gavora, 2005; Šedřová, Švaříček, & Šalamounová, 2012). Autoři Havigerová, et al., 2013; Šedřová, Švaříček, & Šalamounová, 2012 se shodují na tom, že kladení otázek je typickou přirozeností dítěte, je jistým produktem myšlení, kdy žák na základě své kladené otázky zkoumá svůj vlastní nápad a jako subjekt výchovně vzdělávacího procesu je posuzovatelem vlastní učební činnosti. Žákovské otázky však mohou mít také místo ukazatele rozvoje žákovy osobnosti (Mareš & Křivohlavý, 1995). Makovská (2013) uvádí, že gestika člověka je projev zpracování informací ve vizuální podobě a žák dává najevo určitou fázi myšlení a prostřednictvím těla ukazuje potřebu doplnit či přehodnotit informaci. Je zde tedy možno tuto řeč těla vnímat jako otázku. Zaměřením se na žákovskou otázku, která je vztahovaná k obsahu výuky, se okruh žákovských otázek pro nás velmi zásadně uší. Tento typ žákovské otázky může

3 Šedřová (2015) uvádí jisté mocenské konstelace, které mohou ve výuce probíhat. První je „Zobání z ruky“: učitel své názory sdílí s žáky, pro žákovskou otázku zde není vytvořen prostor. Dalším je „Přesilovka“: žáci již ne tak odevzdaně sdílí jeho názory a teorie. Učitel je dominantní a žák je v pozadí. Pokud je zde přítomna žákovská otázka, nebo jiná aktivita žáka, tak už jen proto, že má žák obavu z případného negativního hodnocení. Další možností je „Cirkulace moci“: přináší žák v partnerském postavení s učitelem a žák také může ovlivnit dění v hodině. Poslední typ, který autorka specifikovala, je „Tahanice“: postavení žáka a učitele je v opozici. Moc je zde decentralizovaná a jedna či druhá strana bojuje za svou jedinečnou pravdu.

být ukazatel skryté strategie, kterou žák zvolil při řešení problému (Hu, Hsin-Wes Hu, & Guey-Fa Chiou, 2012). Umí-li žák posoudit vlastní učební činnost⁴, dokáže spontánně reagovat na obsah výuky a dotazovat se na chybějící informace. Tato otázka je mezníkem mezi porozumění informaci v obsahu výuky a dorozuměním se v obsahu výuky (Fenclová, 1984; Slavík et al., 2017). Piaget ve svých vývojových stádiích charakterizoval období mladšího školního věku jako období konkrétních logických operací, pro které je typická decentrace, což je „překonání určitých omezení při posuzování reality, které vede ke komplexnějšímu a kvalitnějšímu poznávání“ (Vágnerová, 2012, s. 261). Žák dovede posuzovat skutečnost podle více hledisek. Žák se pokouší proniknout do reálného problému konstrukcí konzervace, což je schopnost implementace podstaty určitého řešení do jiných, obsahově odlišných situací a dokáže akceptovat proměnlivost reality a poznatek aplikuje se stejnou jistotou.

Učitel a žáci ve výuce matematiky

Spojení ontodidaktického a psychodidaktického hlediska analýzy určuje přihlednutí ke kontextu instrumentálního předmětného oboru a dané praxe výuky (Slavík et al., 2017). „*Matematické poznání není možné odevzdat v hotové formě, není možné si jej osvojit pamětním učením hotových poznatků ale jen vlastní poznávací činností, bezprostředním kontaktem se světem matematiky. To je příčina, proč se genetický konstruktivismus hlásí ke konstruktivismu*“ (Kvasz, 2016, s. 19). Žákovské otázky hledají své místo v personalistických teoriích výchovy a vzdělávání proto, že se jedná o interakci učitele a žáka. To je pevný základ pro tvorbu žákovské otázky v obsahu výuky. Kognitivně psychologické teorie se zaměřují na žáka a jeho duševní vnímání edukačního procesu a osvojování si vědomosti prostřednictvím dialogu, v němž dochází k usuzování a reprodukci jistých vědomostí, názorů, hodnot a prezentaci mentálních obrazů či schémat (Bertrand, 1998), dále zdůrazňují důležitost žákovské otázky jako prostředku pro učitele, aby dokázal proniknout do žákova myšlení a na základě této vědomosti tvořil společně s žákem vyučovací hodinu.

Ukotvení žákovské otázky v personalistických teoriích výchovy a vzdělávání prezentuje důležitost učitele jako aktéra výuky, který je ve velmi důležité pozici ve vztahu k tvorbě podmínek vyučování. Tyto podmínky on tvoří a na jeho bedrech je organizace, průběh a zacílení této činnosti. Není na to však sám, jeho aktivita je orientována s respektem na subjektivní zrání dítěte a jeho individuální naladění a proto je jeho partnerem v komunikaci primárně žák. Komunikace ve výuce založená na propojení ontodidaktického a psychodidaktického hlediska žádá specifické přístupy

4 Hamilöglu, K. (2012) uvádí, že pokud se žák učí na základě dialogu s učitelem a klade otázky, tak je možné zjistit, jak rozumí učivu, ale také zjistit, co si o probírané látce myslí.

v každém z předmětných oborů to proto, že učitel přistupuje s respektem k historické genezi předkládaného oboru. Kvasz (2016) mluví o specifickém přístupu k vyučování matematice: „*Genetická metoda zkoumá dějiny matematiky z epistemologického hlediska, zkoumá povahu procesů, které formovali a transformovali matematické poznání. Jedním z klíčových poznatků v této oblasti je poznatek, že matematika se zrodila z dialogu*“ (Kvasz, 2016, s. 18).

Alexander Sutherland Neill a jeho průkopová Summerhillská škola, jež byla založena na principech humanismu, nedirektivity a svobodnému přístupu k osobnosti respektovala zásadní myšlenku a to, že hlavním aktérem v procesu poznávání je osoba sama a učitel přistupuje s respektem k individuálnímu přání jedince. Tento převládající proud je současně v odborné literatuře pojímán také jako humanistický. Je zde dominantní pozice učitele, která je v procesu výuky osoba, jež vychovává a tvoří edukaci tak, aby byla facilitátorem při osvojování si nových vědomostí žákem. Orientace na rozvoj osobnosti žáka byla v personalistických teoriích vnímána jako absence dostatečného „prostoru“ pro žáka ve smyslu akceptovat a současně podporovat jeho rozvoj. Mareš mluví o typech učitelů, kteří žákovské otázky vítají a identifikují je jako „*nejlepší zdroj informací o jejich zájmu a o jejich porozumění učivu*“ (Mareš, 1995, s. 92).

Jiní učitelé, které Mareš rozčlenil do typů, ale odmítají žákovské otázky a to:

- Předvídají vztah žákovské otázky k organizaci výuky, a proto žákovské otázky nepřipouštějí: „*když se zeptám, kdo se chce zeptat, ptáte se jen na konec hodiny*“ (Mareš, 1995, s. 92).
- Žákovská otázka přináší do hodiny nejistotu a učitel necítí jistotu ve schopnosti reagovat.
- Žákovskou otázku vnímají jako svůj poklesek, že látka nebyla na dostatečné úrovni vysvětlena. „*Mému výkladu musí rozumět snad každý pitomec*“ (ibid, s. 92).

Sociokulturní prostředí, které obklopuje žáka, jej výrazně ovlivňuje v tom, zda dotazy bude klást, anebo nebude. Jeden úhel pohledu je ten, jak uvádí Calarco (2011), že dítě je v sociokulturním prostředí na základě socioekonomické situace rodiny ovlivněno jistou mírou sebevědomí, jež se rodí z určité míry sebejistoty, kterou rodina má ve vztahu ke své socioekonomické situaci. Studie uvádí, že děti z nízko příjmových rodin mají častěji problém přiznat svojí nevědomost a spíše se snaží problému porozumět samy bez cizí pomoci. Zato děti z rodin, které jejich ekonomický status řadí do vyšších tříd se více spoléhají na pomoc učitele při řešení úlohy (Calarco, 2011; Mendelová & Grofčíková, 2015). Studie ukázala, jakou závislost a nezávislost ukazuje socioekonomický status rodiny. Můžeme se přiklonit k tomu názoru, že socioekonomický status rodiny neovlivňuje primárně žákovu otázku,

protože pokud učitel vytvoří prostředí ve třídě, kde se bude žák cítit jistě a potřebu položit otázku mu nebude komplikovat strach z odmítnutí, nízká sebedůvěra v sebe samého, ale v zásadě bude ve třídě prostor pro formulaci žákovské otázky, je to pro žáka prostředí, kde se cítí přijímán a učitel vítá tvořivé a nové cesty řešení problémů. Žák dokáže přizpůsobit míru zvědavosti nastaveným podmínkám. Tak je tomu i v hodinách matematiky. Žák se při řešení každodenních matematických úloh ocitá v situacích, které vyžadují svá specifická řešení a jsou závislá na pochopení základních matematických vztahů či operací (Hejný, 2014). Tyto kroky, které je potřebné si osvojit velmi pevně, mohou být individuálně u žáků nedostatečně pochopeny. Zde může žákem kladená otázka, jak už učiteli či jinému žákovi, vytvořit prostor pro doplnění chybějící informace a následně je pak schopen samostatně vyřešit úlohu.

Kognitivně psychologické teorie výchovy a vzdělávání

Tyto teorie mají podstatu a základ v konstrukci poznání a v lidských prekonceptech, se kterými žák přichází a prostřednictvím nich se jim stává vzdělávací obsah srozumitelným. Základem jsou konstruktivistické didaktiky a druhou oblast specifikující pedagogický profil žáka. Piaget, jako zakladatel genetické epistemologie preferoval interakci v níž subjekt konstruuje své poznání. Druhá oblast pojednává o pedagogickém profilu žáka v interakci, prostřednictvím které žák konstruuje své poznání a rozvíjí se v celkovém procesu autoregulace učení. Otázky žáků, na které žák touží dostat odpověď, jsou zásadním mezníkem mezi subjektivním porozuměním „něčemu“ a společnou činností s obsahem. Psychodidaktická dimenze se zaměřuje na subjektivitu žáka a to ve vztahu k porozumění souvztažnosti mezi objektivitou a indexikalitou v obsahových transformacích (Bertrand, 19998; Slavík et al., 2017). Autoři se shodují na tom, že souvztažnost mezi objektivitou a indexikalitou jde zkoumat jen na základě intersubjektivní konstrukce a to jen tehdy, pokud je v procesu výuky přítomen dialog. Piaget svá stádia vývoje specifikoval ve vztahu ke zrání jedince. Kupříkladu G. Bachelard se v roce 1934 zabýval filosofií vědeckého poznání. Již tehdy tvrdil, že „neznalost je jistou formou poznání“ (Bachelard, 1934 in Bertrand, 1998). Karl Popper inspirovaný Bertrandem Bolzanem se zabýval teorií tří světů a to fyzikálním světem, duševním světem a světem kultury. Pokud se jedná o lidské poznání, je možné říci, že to, co patří do fyzikálního světa, tak nepatří do vědomí člověka. Pokud ale zkoumáme duševní procesy, tak se nacházíme v prvním Bolzano - Popperově světě. To je i náš případ a to proto, že zkoumáme myšlenkové procesy konstrukce poznatku v matematice. Zásadní myšlenkou je snaha brát v úvahu poznatky, se kterými žák přichází do výuky a které si osvojil již dříve. Konstruktivistické didaktiky se shodují na pojmu „prekoncept“ Giordan (1990 in Bertrand, 1998) tvrdí, že „*prekoncepty jsou komplexní, jsou tvořeny vzájemně na sebe*

působícími otázkami, operačními intervaly, sématickými a referenčními rámci a nositeli významů“ (Bertrand, 1998, s. 67). Jde o určitý myšlenkový obraz, který propojuje aktuální životní situace (tady a teď) a jsou této situaci přizpůsobovány. Opakovaným propojováním těchto myšlenkových obrazů se shodným typem situací se upevňuje paměťová struktura nazývaná abstrakční mentální schéma. Mentální schéma je do paměti uložené seskupením významně souvisejících obsahových jednotek (Slavík et al., 2017; Knecht, 2014; Kvasz, 2016; Hejný, 2014). Poznání a tedy cesta k porozumění je konstrukce individuálních poznatkových struktur při rekonstrukci obsahu utvářeného v mentálních procesech zasazených do mentálních schémat žáka v prostředí dialogu a následné aplikace.

Genetický konstruktivismus je pevně zasazen do rámce historické geneze lidského poznání. Základem je soubor problémových úloh, které učitel volí tak, aby spontánně nastartoval u žáka proces poznávání, jenž je založen na rekonstrukci žákova matematického poznání s respektováním jeho historické geneze (Kvasz, 2016; Hejný, 2016). Žák tvoří již výše zmíněná mentální schémata, která jsou zasazená do příslušného kontextu a „*zde je možné zdůvodňovat osobní soudy a úsudky a logicky argumentovat*“ (Slavík et al., 2017, s. 188). Prostor vytvořený pro žáka dává prostor pro dialog, přičemž víme, že matematika v zásadě vznikla z dialogu a tím stvrzujeme, že při konstrukci matematického poznání implicitně stavěného na komunikaci se vracíme k historické genezi a podněcováním žáka k dotazování podporujeme současně umění vest dialog. Aby žák došel k důkazu (Kvasz, 2016), je stěžejní pro daný proces komunikace a interakce.

Mentální schémata nejsou závěry, které uzavírají proces rekonstrukce poznatku, ale jsou jistým mostem, který rozkládá kognitivní strukturu v jisté fázi a dochází podle Piageta k „asimilaci“ a následnému zasazení do mentálních schémat jako v zásadě nevyhnutelné „akomodaci“ jako reorganizaci myšlenkových struktur (Giordan, 1990 in Bertand, 1998). Vstup vnějších podnětů vyvolává u žáka určitou míru pochybností či jistoty v závislosti na řešeném problému. Reálně vytvořený prostor pro žákovské dotazování v obsahu výuky je zásadní k vytvoření reflektující abstrakce. V paměti uložené obsahové jednotky, které se pojí s identickými operacemi, nazývají autoři jako „*v paměti uložené „klastry*“ (Slavík et al., 2017, s. 185), které mohou být subjektivně uchopeny a intersubjektivně interpretovány prostřednictvím matematizace.

CÍLE VÝZKUMU

Cíle výzkumu byly stanoveny na základě detailní před-výzkumné strategie, která poukázala na reálnou situaci výskytu žákovských otázek ve výuce matematiky na prvním stupni základní školy specificky ve 4. a 5. třídě. Výsledky ukazují, že ve výuce

matematiky na prvním stupni základní školy se žákovské otázky vyskytují v závislosti na zvolené strategii výuky. Studie Lukášová & Pavelková (2017) prezentuje výsledky před-výzkumné strategie, která analyzovala hodiny matematiky založené na transmisivní strategii výuky a hodiny založené na genetickém konstruktivismu. Z vybraného vzorku hodin se vyskytla 1 hodina, která byla založena na transmisivní strategii výuky, a v níž se neobjevila ani jedna žákovská otázka. Dále výsledky ukázaly z celkového počtu 38 otázek u hodin založených na transmisivní strategii výuky 9 otázek z 5 vyučovacích hodin a hodiny založené na genetickém konstruktivismu vyprodukovaly 29 otázek z 5 vyučovacích hodin.

Cílem výzkumu je identifikovat žákovské otázky v hodinách matematiky, jež jsou učitelem vedeny na základě filozofie genetického konstruktivismu. Budou selektovány žákovské otázky vztahující se k obsahu výuky a cílem bude vytvořit základní typologii, která nám pomůže proniknout do autoregulace žákovského učení. Cílem výzkumu je také prostřednictvím charakteristiky žákovských otázek proniknout do tvorby učebního prostředí z pohledu didaktické hodnoty výuky.

Výzkumné otázky

Jaké otázky žák klade v hodinách matematiky?

Jak tyto žákovské otázky mohou ovlivnit žákovskou autoregulaci učení?

Jak se žák svou otázkou podílí na tvorbě učebního prostředí?

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek budeme vybírat záměrně a bude se jednat o vyučovací hodiny na prvním stupni základní školy. Rozsah výzkumného vzorku se pokusíme stanovit na počtu deseti vyučovacích hodin. Při práci v terénu bychom mohli identifikovat také možné vyučovací hodiny matematiky, které by obohatily náš výzkum o výzkumná data, proto bychom nechtěli výzkumný vzorek detailně charakterizovat, ale využít tak možnosti kumulativního výběru.

Metodologický postup

Data, která budou analyzována, jsme získali na základě polostrukturovaného pozorování, které bylo realizováno na základních školách, které deklarují strategii vyučování matematice založené na genetickém konstruktivismu. Abychom ale mohli zkoumat žákovské otázky v matematice s přesahem do ontodidaktické a psychodidaktické stránky, je nutné se zabývat z pohledu způsobu jejich zkoumání tím, zda výzkum respektuje relační povahu (Slavík et al., 2017).

V našem případě se jedná o kvalitativní metodologický postup. Výuka založená na modelu genetického konstruktivismu je typickou aktivitou žáka, která se odráží v participaci a tvorbě výuky. V našem případě se jedná o hodiny matematiky, které

přirozeně vychází z genetické epistemologie matematiky jako vědecké disciplíny s respektem, že matematika se zrodila z dialogu a v zásadě pokud chceme analyzovat žákovské otázky v těchto hodinách s cílem, zda žáci porozuměli obsahu na základě dorozumění se o něm (tamtéž, s. 349), je nutné identifikovat žákovskou otázku vztahující se k obsahu výuky a důkladně ji specifikovat v souvislosti s řešenou situací. Součástí analýzy těchto hodin budou videozáznamy, které pomohou zaznamenat výukovou situaci, přítomné žákovské otázky s doprovodným dialogem. Tyto videonahrávky bychom chtěli také doplnit audiozáznamy nahrávek žáků v menších skupinách, ve kterých nelze skrze přímé pozorování žákovské otázky zaznamenat, aby došlo k precizní analýze hodiny.

Analýza dat

Analýza dat bude probíhat prostřednictvím hloubkové analýzy záznamových pozorování, přiložených videozáznamů a popřípadě audiozáznamů, které budou součástí výzkumu.

Na základě přímého pozorování a současného zaznamenávání žákovských otázek do polostrukturovaných archů můžeme analyzovat získaná data a selektovat žákovské otázky podle jejich kognitivní náročnosti. Na základě analýzy dat bychom poté mohli být schopni odpovědět na námi položené výzkumné otázky.

ZÁVĚRY A DISKUZE

Výzkumné otázky nám dávají jakousi platformu pro tvorbu konceptuální strategie, jakým způsobem je možno proniknout do žákovy autoregulace učení a žákovskou otázku tak považovat jako důležitý prostředek pro porozumění obsahu výuky na základě dorozumění se o něm. První výzkumná otázka „Jaké žákovské otázky vztahující k obsahu výuky se v hodinách matematiky vyskytují?“ nám pomůže vytvořit ucelenou typologii žákovských otázek, které se vztahují k obsahu výuky. Jak tyto žákovské otázky mohou ovlivnit žákovu autoregulaci učení? Tuto výzkumnou otázku jsme si stanovili proto, abychom mohli prostřednictvím žákovské otázky, kterou na základě typologie identifikujeme, vytvořit prostor pro plnohodnotný proces abstrakce a generalizace žákovy poznatku.

Výzkumnou otázku „Jak se žák svou otázkou podílí na tvorbě učebního prostředí?“ můžeme zodpovědět následovně, Vstup vnějších podnětů vyvolává u žáka určitou míru pochybností či jistoty v závislosti na řešeném problému. Reálně vytvořený prostor pro žákovské dotazování v obsahu výuky je zásadní k vytvoření reflektující abstrakce. Žákovské otázky mohou dopomoci učiteli identifikovat, zda žák dosáhl

v obsahu výuky zúčastněného poznání a to takového, které jej konstruovalo, nebo došlo k odcizenému, utajenému či nezavršenému poznání (Slavík et al., 2017).

LITERATURA

- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie ve vzdělávání*. Praha: Portál.
- Calarco, M. J. (2011). "I need Help!" *Social Class and Children's Help-Seek in Elementary School*. Sage: *American Sociological Review*, November, 4.
- Fenclová, J. (1984). *Didaktické myšlení a jednání učitele fyziky: cvičení z didaktiky fyziky*. Praha: SPN.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Hamiloğlu, K. (2012). The impact of teacher questions on students learning in efl. *Journal of educational and instructional studies in the world*. 2(2).
- Havigerová, J. M. (2013). *Projevy dětské zvědavosti: získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Praha: Grada.
- Hejný, M. (2014). *Vyučování matematice orientované na budování schémat: aritmetika 1. stupně*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Hejný, M., & Kuřina, F. (2015). *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování (Třetí vydání)*. Praha: Portál.
- Helus, Z., Bravená, N., & Franclová, M. (2012). *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Hu, Hsin-Wen, CHiou & Guey-fa. (2012). Types, Frequency and Quality of Elementary Pupils' questions in an Online Environment. 11(4). 325–335.
- Knecht, P. (2014). Příležitosti k učení: odlišná/různá pojetí konceptu a jeho výzkumné využití. *Pedagogická orientace*, 24(2), 163–184
- Kolláriková, Z., & Pupala, B. ed. (2010). *Předškolní a primární pedagogika: Předškolská a elementární pedagogika*. Praha: Portál.
- Kvasz, L. (2016). Princípy genetického konstruktivismu. *Orbis scholae*, 10(2), 15–46.
- Lukášová, H. & Pavelková, M. (2017). *Pupils' Questions at School Attendance Beginning and Teachers' Teaching Strategy*. Word academy of science. *Engineering and technology*. 19, 163–167.
- Mendelová, E., & Grofčíková, S. (2015). *Socioekonomický status rodiny a jeho vplyv na dieta*. Prohuman.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie inteligence*. Praha: SPN.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459–470.

- Pstružinová, J. (1992). Některé pedagogicko-psychologické aspekty učitelových otázek. *Pedagogika*, 42(2), 223–228.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Šalamounová, Z. (2013). Žákovská gestika ve vyučování jako proces zviditelňování myšlení. *Studia paedagogica*, 18(1), 37–54.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šed'ová, K. (2015). Moc v dialogickém vyučování. *Pedagogická orientace*, 25(1), 32–62.
- Štícha, F. (1995). Otázky predikátové: inference, implicitnost a explicitní výrazy ilokučních funkcí II. *SaS*, 56, 204–218.
- Tůma, F. (2014). Dialogismus a výzkum interakce ve třídě? Přehledová studie (1990–2012). *Pedagogika*, 64(2), 177–199.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Autor:

Mgr. Marie Pavelková

mpavelkova@utb.cz

Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Zlín

INTERAKTIVNÍ BLÍZKOST UČITELE A MOTIVACE K UČENÍ: SOUČASNÉ POZNATKY KAUZÁLNÍHO MODELU

Renáta Matušů

Anotace: *Cílem příspěvku je představit současné chápání vztahu interaktivní blízkosti učitele a motivace k učení. Nejprve je pozornost věnována konceptu „teacher immediacy“, který je v textu chápán jako konstrukt vyjadřující interaktivní blízkost skrze komunikaci ze strany učitele směrem k žákům a studentům. Další část textu je zaměřena na pojetí motivace jako dispozice a jako stavu. Poslední kapitola popisuje vývoj motivačního modelu od 90. let minulého století a předkládá v podobě souhrnu poznatky o vztahu motivace k učení a projevech blízkosti ve výukové komunikaci.*

Klíčová slova: blízkost, komunikace, motivační model, motivace k učení, učení

ÚVOD

Z řad odborníků se k nám dostává, že motivace k učení není jen prostředkem umožňujícím kvalitní a efektivní učení, ale je zároveň cílem úsilí každé školy. Do popředí se dostávají otázky ohledně toho, jak žáka nejlépe motivovat, a jak tuto motivaci také udržet. Dřívější výzkumy se orientovaly spíše na působení učitele, později vstoupily do popředí fenomény jako nuda, strach nebo školní klima. S ohledem na ostatní činitele ovlivňující motivaci v edukačním procesu, koresponduje učitel specifickou mocí. Tato moc se pochopitelně odráží v realizaci cílů edukace a je důležitá v organizovaném učení probíhajícím ve školách. Na druhou stranu má učitel moc působit celou svou osobností na žáky a studenty, a toto své působení může reflektovat a měnit. Každé vyučování je protkáno interakcemi probíhajícími mezi učiteli a žáky. Chování žáka se promítá do chování učitele a naopak. V zahraniční literatuře se na konci minulého století objevil koncept vnímaný jako pozitivní chování, který otevřel dveře novému

nezmapovanému území. Dnes se tento fenomén nejčastěji označuje termínem „immediacy behavior“ a v současnosti se jedná o komponentu výzkumné oblasti i teorie výukové komunikace, která si vysloužila značně rozsáhlou výzkumnou činnost.

KONSTRUKT „TEACHER IMMEDIACY“

Za jeden z nejdůležitějších aspektů ovlivňující motivaci k učení lze pokládat vztahovou rovinu mezi učitelem a žákem. Vztahová rovina je přímo spjata s pedagogickou interakcí, která bývá definována jako „*vzájemné působení dvou nebo více subjektů v průběhu výchovně vzdělávacího procesu*“. (Vališová, Kasíková, & Bureš, 2011, s. 255) Základním prostředkem, který uskutečňuje a rozvíjí vztahy a interakce je komunikace (Gavora, 2005; Kraus, 2014). Způsob, jakým učitel komunikuje s žáky se odráží ve všech směrech výuky. Sedláček a Šedřová (2015) ve své studii výukové komunikace uvádí, že interpersonální komunikace bude vždy tím, co posiluje nebo naopak brzdí angažovanost žáka ve třídě a jeho učení.

Před více jak padesáti lety se na výzkumném poli amerických odborníků zrodila výzkumná oblast, jejímž účelem bylo řešit problematiku komunikace při vzdělávání. Snahou bylo nalézt nové proměnné, které by se mohly významně podílet na učení žáků a studentů. U nás se s touto oblastí setkáváme pod názvem výuková komunikace, přičemž ji lze chápat nejen jako oblast teorie a výzkumu, ale také jako proces, „*ve kterém se učitelé a studenti vzájemně stimulují užíváním verbálních a neverbálních zpráv*“ (McCroskey, in Richmond, McCroskey, & Mottet, 2016, s. 167). Pravděpodobně nejrozsáhlejší výzkum komponent výukové komunikace se zaměřoval na komunikaci interaktivní blízkosti učitelů, která je označována souslovím „teacher immediacy“.

Koncept immediacy pochází ze studií Mehrabiana (1971), který takto označoval komunikační chování zvyšující pocíťovanou interaktivní blízkost mezi lidmi. Dle něj lidé vyhledávají osoby, které jsou jim sympatické a naopak se vyhýbají osobám, které hodnotí negativně. Tento princip je také znám jako teorie přístupnosti – vyhýbání se (*approach-avoidance theory*). Projevy interaktivní blízkosti na jedné straně zvyšují zájem na straně druhé, čímž dochází ke zvýšení míry zapojení se do interakce. Immediacy je proto chápáno jako pozitivní chování, které usnadňuje utváření interakce na základě vzájemné sympatie a vnímané interaktivní blízkosti. O pár let později uvedla tento koncept na pole výukové komunikace J. F. Andersonová (1979). Její práce přinesla nejen možnosti měření immediacy, ale také výsledky naznačující, že projevy immediacy ze strany učitele jsou prediktorem afektivního učení. Navazující výzkumná činnost dokládá, že vnímání interaktivní blízkosti učitele posiluje afektivní, kognitivní i behaviorální učení, přičemž k posílení kognitivního učení dochází zprostředkovaně skrze afektivní učení a motivaci.

V rámci výukové komunikace bývá immediacy definováno jako „*multidimenzionální a multikanálový konstrukt, který zahrnuje různé chování (...) a signalizuje vlídnost, náklonnost, blízkost nebo přístupnost*“ (Andersen, 1985 in Siegman, & Felstein, 2014, s. 3). Pokud se ve vyučování objevují projevy interaktivní blízkosti tak studenti hodnotí lépe nejen učitele, ale i daný předmět. Učitel komunikující prvky immediacy je vnímán jako přístupnější, sympatičtější, kompetentnější a důvěryhodnější. Ve třídách v nichž byl zaznamenán vyšší stupeň interaktivní blízkosti se studenti cítili více v bezpečí a také pociťovali vyšší míru spokojenosti (Hindman, Grant, & Stronge, 2013).

Interaktivní blízkost jako komunikační chování

Interpersonální blízkost se projevuje způsobem komunikace, který uplatňujeme v interakci s druhými lidmi. Jak již bylo zmíněno immediacy je multidimenzionální konstrukt, který se uskutečňuje prostřednictvím různých komunikačních kanálů. V tomto kontextu jej lze vymezit jako „*soubor verbálních a nonverbálních komunikačních podnětů, které zvyšují pocit blízkosti a snižují vnímanou fyzickou a/nebo psychickou vzdálenost mezi komunikátory*“ (Zhang & Witt, 2016, s. 159). V souladu s touto definicí se interaktivní blízkost vyjadřuje skrze verbální a nonverbální zprávy, které v příjemci takových zpráv vyvolávají pozitivní emoční reakce. Většina autorů uvádí, že právě tímto principem je možné vysvětlit učitelský vliv na studenty.

Daleko více se věnuje pozornost nonverbálnímu způsobu vyjádření interaktivní blízkosti. V první řadě je to dáno výsledky výzkumných šetření, které ukázaly silnější účinky na učení studentů v případech, kdy učitel užíval nonverbální způsoby komunikace odrážející blízkost. Dalším důvodem je také to, že Mehrabian (1971) původně zdůrazňoval zejména nonverbální podněty, protože právě skrze ně sdělujeme emoce, pocity nebo postoje. Nonverbálně lze vyjádřit blízkost skrze různé kanály, kterými jsou například vizika, proxemika, haptika, paralingvistické způsoby komunikace nebo gestikulace (Ozmen, 2011). Kontrétní výčet projevů nalezneme u Gorhamové (1988) nebo Richmondové (2002). Za nonverbální projevy blízkosti učitele považují zmíněné autorky navazování a udržování očního kontaktu. Pokud se učitel dívá skrze třídu nebo úplně mimo své studenty, např. v průběhu výkladu učiva, je hodnocen negativně. V opačném případě daleko více stimuluje své studenty a udržuje pozitivnější atmosféru v hodině. Obdobně je tomu v případě užití prostoru třídy učitelem. Negativně je vnímáno pokud učitel sedí za stolem, nebo stojí ve velké vzdálenosti od třídy. Vhodnější je, pokud se učitel pohybuje mezi studenty, přistupuje k nim blíže, tělem je nakloněn směrem ke studentům nebo k žákům. Mezi další nonverbální způsoby vyjádření blízkosti řadíme úsměv, přiměřenou gestikulaci, živé vystupování a dynamiku vokálních výrazů.

Ačkoliv byl v rámci studií zaznamenán slabší vliv verbální formy immediacy, bývají zkoumány oba typy komunikačních podnětů současně. Mezi prvními, kteří

věnovali pozornost verbálně projejované interaktivní blízkosti byla Gorhamová (1988), která popsala nejběžnější slovní podněty. Najdeme mezi nimi užívání zájmen v podobě „my“ nebo „naše třída“ namísto „já“ nebo „moje“. Jako další bývá zmiňováno oslovování žáků nebo studnetů jejich křestním jménem. Také je vhodné oslovovat žáka tak, jak jsi sám zvolí (Eadie, 2009). Velmi pozitivně je hodnoceno, pokud učitel se dotazuje žáků na jejich názory a postoje, konverzuje s nimi nejen v hodině nebo během přednášky, ale i mimo ně.

MOTIVACE K UČENÍ

Snaha o vysvětlení příčin lidského chování se dle Langera (1984) objevuje již od dob antiky. Filosofové toho času se zabývali pudy, vášní nebo vůlí. Počátkem 20. století se objevuje teorie motivace, kterou dnes vysvětlujeme lidské chování. Motivace má již dnes řadu definicí, pocházejících z různých teorií motivace. V obecnějším rámci lze motivaci chápat jako „*intrapsychicky probíhající proces vycházející z nějaké potřeby a vyústující ve výsledný žádoucí vnitřní stav*“ (Nakonečný, 2014, s. 15). Čáp a Mareš (2001) uvádí, že motivace je založena na různých potřebách, přičemž podstatnou úlohu zde hrají sociální potřeby, mezi nimiž se objevuje potřeba vztahu, úspěchu, uznání nebo výkonu. Autoři motivací označují souhrn hybných činitelů, které regulují chování, tzn. buď jej podněcují nebo naopak utlumují.

Hvozdíček (1970, in Kolář & Šikulová, 2009) přibližoval motivaci žáka ke „chtění“ se učit a poznávat. Aby se aktivovalo chtění musí se vyskytnout silný emoční impuls. Podobně smýšlí i Kolář & Vališová (2009), kteří vidí smysl motivace v dosažení stavu, kdy se žák chce učit. To v konečné fázi usnadňuje nejen učení ze strany učitele, ale také učení na straně žáka. Někteří autoři píší, že během vyučování se nemusí motivace žáka objevit sama od sebe, ale je z velké části výsledkem učitelova působení. Pokud se učiteli podaří žáka motivovat, pak dochází k jeho regulaci učebních činností a chování (Kolář & Šikulová, 2009). V edukačním procesu je motivace nesmírně mocná. Učitel může mít skvěle propracovaný cíl, obsah i metody, pokud se však žák nechce učit, není dostatečně motivovaný, jsou učitelovy snahy marné.

V rámci motivace k učení můžeme rozlišovat dva typy. První typ motivace k učení zahrnuje poznávací potřebu, potřebu činnosti, uspokojení z naučeného a ze společné činnosti. (Čáp, 1993). Tento typ je označován jako vnitřní motivace (neboli intrinsická) a je silně spjatý s konkrétním předmětem nebo činností, které se žák učí. Potřeba učení vychází přímo z vnitřního prostředí a nepotřebuje pobídky přicházející z okolí (Langmeier & Krejčířová, 2006). Motivace vycházející z žáka má trvalejší závazky vůči učebním aktivitám a odráží se na kvalitě výstupů učení (Čapek, 2010). Pokud

pohnutka k učební činnosti je zprostředkována skze odměny, tresty nebo vidinou prestiže, hovoříme o motivaci vnější (extrinsická motivace) (Čáp, 1993). V tomto případě se impulzy k učební činnosti dostávají z vnějšího prostředí k žáku, čímž je daná určitá závilost na podnětech z okolí.

V kontextu s vnímanou interaktivní blízkostí se v zahraniční literatuře setkáváme s dvojitým pojetím motivace. Brophy (1987) zastávala názor, že motivaci můžeme chápat jako trvalejší rys, ale i jako situační stav. Motivace vystupující jako vlastnost nebo rys je vlastně predispozice být motivovaný nebo nemotivovaný. Dle Frymierové (1993) je poměrně stabilní a odolná vůči situačním vlivů na rozdíl od motivace chápané jako stav, která je naopak nestálá a podléhá změnám na základě situačních vlivů. Obě motivace se v zvláštních případech mohou rozcházet, např. když poměrně trvale nemotivovaný žák se ujme výzvy nebo úkolu.

MOTIVAČNÍ MODEL A JEHO VÝVOJ

Mnoho studií se zabývalo konstruktem immediacy ve výukové komunikaci zejména v kontextu učení. Ve většině případů se ukazuje silný vliv vnímané blízkosti na afektivní učení, slabší vliv byl pak zaznamenán na učení kognitivní, přičemž v obou případech se jeví nonverbální projevy blízkosti jako účinnější. V současnosti se pozornost teorie i výzkumu interaktivní blízkosti zaměřuje na vysvětlení toho, jak skutečně vnímaná blízkost ovlivňuje učení.

První studie zasvěcené vztahu vnímané blízkosti, motivaci a učení pochází z 90. let minulého století. Hughes (2014), který věnoval modelům interaktivní blízkosti značnou část své disertační práce, uvádí studii Chrisophelové (1990) a Richmondové (1990), v nichž se objevují počáteční myšlenky kauzálního modelu. Christophelová (1990) zjistila, že stav motivace je spojen s vnímanou blízkostí ze strany učitele. Nezávisle na tom se objevily obdobné výsledky v práci Richmondové (1990). O pár let později navrhla Frymierová (1993) pozměnit původní učební model na model motivační. Představila motivaci jako proměnnou zprostředkující vliv immediacy učitele na kognitivní učení. Dle ní existují tři výchozí body, a to dispozice motivace, verbální a nonverbální immediacy. Tyto proměnné vedou ke stavu motivace, který se odráží na kognitivním a afektivním učení. Frymierová (1994) se domnívala, že je to právě stavová motivace navozená vnímanou interaktivní blízkostí, která ovlivňuje učení studentů. Zajímavé výsledky se objevily ve výzkumném šetření týmu Rodriguez, Plax, & Kearneyeová (1996), kteří jako stěžejní proměnnou zprostředkující vliv immediacy na kognitivní učení určili afektivní učení. Po delší dobu byl tento model chápán jako výchozí. Později se motivační model opět objevil v rozšířeném kauzálním modelu.

Souhrn poznatků o vztahu motivace k učení a konstruktu immediacy

V současnosti se do popředí dostávají modely slučující motivační a afektivní model. Zhang & Outzel (2006) předkládají tzv. integrovaný model, v němž je výchozí proměnou buď immediacy následně ovlivňující stav motivace nebo dispozice motivace, která stejně jako pocíťovaná interaktivní blízkost vede ke stavu motivace. Stav motivace pak vede k posílení učení. Witt & kol. (2006) vysvětlují, že rozpory ve výzkumech byly způsobeny ne zcela přesným pojetím motivace jakožto výzkumného konstruktu. Nebylo zohledněno, zda se měření vztahovalo k dané hodině a třídě, nebo byly sledovány změny v průběhu času, např. v longitudinálních výzkumech mohly sehrát roli i jiné proměnné. Na těchto základech pak rozlišují dva modely (podobně jako Zhang & Outzel, 2006), z nichž oba zobrazují dvě závislé proměnné - chování učitele indikující interaktivní blízkost a predispozici motivace, které se promítají do stavu motivace (Hughes, 2014).

Poznanky o souvislostech motivace a konstruktu immediacy se v rozhraní motivačního modelu rozšiřovaly. Dnes víme několik skutečností o vztahu mezi nimi, a to (upraveno dle Zuria, 2007, s. 99):

- Immediacy má silný a pozitivní vztah s motivací k učení.
- Nonverbální immediacy má větší vliv na motivaci k učení.
- Immediacy ovlivňuje studentskou motivaci bez ohledu na to, jaká je dispozice motivace.
- Chybějící projevy konstruktů immediacy v chování učitele vede k demotivaci, zvyšuje nechuť k učební aktivitě a plnění úkolů.
- Immediacy má vliv na motivaci a učení studentů různých kultur a ras.
- Interaktivní blízkost učitele ovlivňuje motivaci studentů, stejně tak projevy blízkosti ze strany žáků zvyšují motivaci učitele.

Cano & Velez (2008) se pokusili ověřit konstrukt immediacy s motivačními teoriemi. Konkrétně do svého výzkumu zařadili motiv připojení, který odpovídá teorii (*approach-avoidance theory*) vysvětlující komponenty přístupnosti a komponenty vyhýbavého chování a teorie očekávané hodnoty (*expectancy-value*). Výsledky jejich práce naznačují silný vztah mezi projevy immediacy a motivem připojení a mírně silný vztah s motivem očekávané hodnoty. Nicméně překvapivě se neukázala významná korelace mezi očekáváním hodnoty verbálně vyjádřené blízkosti navzdory tomu, že právě mezi těmito proměnnými se předpokládal silný vztah. V tomto kontextu autoři dále doporučují pokračovat hloubkovými studii.

ZÁVĚR

Řada studií naznačuje významný vztah mezi konstruktem immediacy a motivací. V průběhu času se v kontextu účinků na afektivní a kognitivní učení objevilo několik modelů. V této práci jsme odkryli časovou osu a sledovali jsme zejména motivační model. V současnosti se na výzkumném poli zastává model integrovaný, který vysvětluje vliv na učení skrze dvě proměnné, a to immediacy a dispozice motivace. Tyto proměnné se promítají do aktivace motivace stavové. Stav motivace dále zprostředkovává vliv na afektivní a kognitivní učení. Během posledních deseti let výzkumné činnosti si tento model získal značnou podporu. Uvedené výsledky platí v kontextu vysokoškolského vzdělávání. Zatím se lze setkat se skutečně malým množstvím studií orientujících se do prostředí základní nebo střední školy. V rámci této skutečnosti bychom dále doporučili zkoumat integrovaný model právě v rámci primárního a sekundárního vzdělávání.

LITERATURA

- Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. In I. D. Nimmo (Ed.), *Communication Yearbook 3*. New Brunswick: Transaction Books, 543–559.
- Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating student to learn. *Educational Leadership*, 45(2), 40–48.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karlova Univerzita.
- Čapek. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Eadie, W. F. (2009). *21st Century Communication: A Reference Handbook*. Los Angeles: Sage.
- Frymier, A. B. (1993). The impact of teacher immediacy on students' motivation: Is it the same for all student? *Communication Quarterly*, 41(4), 445–464.
- Frymier, A. B. (1994). A model of immediacy in the classroom. *Communication Quarterly*, 42, 133–144.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 31(1) 40–53.
- Hindman, J., Grant, L., & Stronge, J. (2013). *The supportive learning environment*. New York: Routledge.
- Hladík, J., & Vávrová, S. (2011). *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R.
- Hughes, G. K. (2014). *The effect of immediacy upon state motivation and cognitive learning in an online lesson*. University of Kentucky. Theses and Dissertations--Communications.

- J., Č., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Janoušek, J. (1968). *Sociální komunikace*. Praha: Svoboda.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Havlíčkův Brod: Grada.
- Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada.
- Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Langr, L. (1984). Úloha motivace ve vyučování na základní škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Mehrabian, A. (1971). Verbal and nonverbal interaction of strangers in a waiting situation. *Journal of experimental research in personality*, 5, 127–138.
- Nakonečný, M. (2014). *Motivace chování*. Praha: Triton.
- Ozmen, K. S. (2011). Perception of nonverbal immediacy and effective teaching among student teachers: A study across cultural extremes. *International online journal of educational sciences.*, 35(6), 865–881.
- Richmond, V. (2002). Teacher nonverbal immediacy: Uses and outcomes. In J. L. Chesebro, & J. McCroskey, *Communication for teachers* (2001). New York: Allyn&Bacon, 65–83.
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C., & Mottet, T. (2016). *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives*. Boston: Allyn&Bacon.
- Rodriguez, J. I., Plax, T. G., & Kearney, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: Affective learning as the central causal mediator. *Communication Education*, 45, 293–305.
- Sedláček, M., & Šed'ová, K. (2015). Komunikace ve školní třídě a žákovské učení. *Orbis Scholae*, 9(1) 83–101.
- Siegmán, A., & Felstein, S. (2014). *Multichannel integrations of nonverbal behavior*. New York: Psychology Press.
- Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Velez, J., & Cano, J. (2008). The relationship between teacher immediacy and student motivation. *Journal of Agricultural Education*, 49, 76–86.
- Zhang, Q., & Oetzel, J. G. (2006). Constructing and validating a teacher immediacy scale: A chinese perspective. *Communication Education*, 55(2), 218–241.
- Zhang, Q., & Witt, P. L. (2016). *Instructor immediacy*. In P. L. Witt, *Communication and learning*. Berlin: De Gruyter Mouton, 157–180.
- Zuria, M. M. (2007). The relationship of teacher's immediacy to student motivation and student learning: A literature analysis. *Jurnal Pendidikan*, 32, 91–101.

Autor:

Mgr. Renáta Matušů

r_matusu@utb.cz

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Zlín

PROFESNÍ MORÁLNÍ DISTRES UČITELŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Markéta Váchová

Anotace: *Cílem našeho příspěvku je prezentace plánované dizertační práce. V dizertační práci chceme analyzovat dopady současných společenských změn na specifika práce učitele, jeho vnímání jeho vlastní práce a vlastní osoby v pracovním procesu. Ke zjištění těchto specifíků nejlépe poslouží měření profesního morálního distresu u učitelů. Profesní morální distres se totiž vyskytuje především u profesí, které jsou pomáhajícího charakteru. Tento jev nebyl doposud u českých učitelů zjišťován a měřen. Ke zjištění těchto specifíků jsme se rozhodli vytvořit dotazníkový nástroj, který bude profesní morální distres u učitelů zkoumat. V dizertačním výzkumu chceme zjistit, v jakých oblastech profesní činnosti učitelé zažívají profesní morální distres a v jaké míře se u nich vyskytuje. Využito bude těchto výzkumných metod: hloubkový polostrukturovaný rozhovor a dotazník měřící profesní morální distres.*

Klíčová slova: morální distres, podmínky práce učitele, profese učitel, profesní morální distres, učitel

MORÁLNÍ DISTRES U UČITELŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Konflikt dnešní postmoderní společnosti zvyšuje tlak na práci školy, učitele a fenomén výchovy. Společenské změny ovlivňují práci učitele, i to jak na svou práci nahlíží a vnímá ji. Dnešní společnost a změny, které uskutečňuje, přináší do práce učitele čím dál častěji řadu morálních dilemat (Mareš, 2017). Tyto situace ovlivňují postoj k jeho práci, k sobě samému a formují jeho osobnost. Situace, kdy člověk/učitel je konfrontován nutností rozhodnout se (objevuje se u něj morální dilema), se vyskytují převážně v pomáhajících profesích (Mareš, 2017). Objevují se zcela jistě a často

(možná dokonce častěji) i v životě. Nicméně, v profesi mají odbornou rovinu rozhodování a souvisí i s profesní ctí, přesvědčením atd., což může být vázáno na silnější stresogenní faktory. Lidé, kteří vykonávají tyto profese, často během rozhodování, ke kterému se z řešení přikloní, zažívají negativní stres. Negativní stres se nazývá distresem. Pokud jsou situace morálně zbarvené, nazývá se tento druh distresu *morální distres*. Pokud je morální distres zažíván v profesních situacích, nazýváme ho profesním morálním distresem. Morální distres poprvé definoval v roce 1984 Američan Andrew Jameton, který se zabýval etikou v ošetrovatelství, *„morální distres vzniká v situacích, kdy jedinec ví, co je správné udělat, ale institucionální překážky činí téměř nemožné jednat tím správným způsobem“*. (in Mareš, 2016). Takto byl morální distres definován v práci ošetrovatelů. Další definice morálního distresu je určena profesi školních psychologů. Tuto definici zformulovala Austinová & kol. (in Mareš, 2017, s. 321), která uvádí, že se *„jedná se o jedincovo reagování v situaci, kdy je přesvědčen, že ví, co by bylo morálně správné učinit, ale nemůže to udělat. Jedinec pocítuje morální odpovědnost, uvědomuje si ji, ale nevyústí v čin. Absence reálného činu může být způsobena jednak rozpaky, vnitřními zábranami, osobním selháním, jednak vnějšími tlaky, vnějšími překážkami.“* Obě definice veskrze vyjadřují totéž. Morální distres vzniká v situacích, kdy člověk ví, jak by situaci řešil podle svého vnitřního morálního přesvědčení, ale situaci podle sebe řešit nemůže, jelikož jsou od společnosti, institucí, nadřízených osob, kolegů nebo rodičů nastavena jiná morální pravidla, kterými se dotyčný musí řídit a vnitřně s nimi není ztotožněný. V důsledku toho, že jedná v situacích v nesouladu se svým vnitřním přesvědčením, vzniká tento druh distresu. Vyšší frekvence profesního morálního distresu může ústít až k přemýšlení opouštění profese nebo dokonce o opuštění profese.

O morální problematice dobra a zla přemýšlel již ve své době významný filozof Immanuel Kant. Tvrdil, že morální zlo se objevuje v situacích, kdy víme, co máme udělat, ale přesto to neuděláme. Podle něho člověk není ve svém jádru zlý, zlo koná pod rouškou dobra. Téměř celá jeho filosofie se zabývá právě morálkou a etikou člověka (Kant, 1992). Morální distres je v zahraničí zkoumán u zdravotnických pracovníků (zdravotních sester, doktorů, záchranářů). Fenomén morálního distresu u této specifické profesní kategorie měří dotazník Moral Distress Scale – MDS (Corley, 2001). Tento nástroj obsahuje 22 položek, kde jsou zdravotničtí pracovníci dotazováni na morální situace, se kterými se mohli ve své práci setkat. Poslední položka dává prostor pro popis jiných situací, kde mohl dotazovaný pocítit morální distres. Dotazovaní odpovídají ve dvou rovinách: na intenzitu zátěže; na frekvenci výskytu situace. Každá odpověď je vyjádřena pomocí Likertovy škály 0–4 (nikdy – velmi frekventovaně). Poslední dva dotazy, na které se neodpovídá Likertovou škálou, zjišťují, zda dotazovaný někdy přemýšlel o zanechání své profese nebo zda o ní přemýšlí teď.

Konkrétní výzkumné nálezy zjišťovala přehledová studie Oha & Gastmanse (2015), která proběhla v letech 1984–2011. Analyzovala pomocí kvalitativního šetření morální distress u zdravotních sester. Bylo uskutečněno 19 výzkumů a v 6 případech autoři zjistili negativní zvládnání profesně morálních distresových situací (odchod z profese, či zvažování odchodu z profese). U třech výzkumů byl podíl odchodu z profese nebo jeho zvažování relativně vysoký /10 %, 45 % a 46,2 %/ (Mareš, 2016). Jak píše Vašutová s Urbánkem (2010), ve školách vznikají profesně etické rozpory, kdy učitel má bránit výchovné hodnoty uvnitř školy před tvrdou dynamikou vnějšího světa, který na tyto hodnoty stále dopadá a pokouší se o jejich změnu. O těchto tlacích, změnách a proměnách píše více autorů např. Pitřha (2006), Štech (2007), Kaščák a Pupala (2011), Vašutová (2011), Koča (2012).

Každý z těchto autorů vidí problém jinak a chápe tlak a změnu jinak. Vytvoření výzkumného nástroje na měření profesního morálního distresu u učitelů by pomohlo odpovědět těmto znalcům na otázky, které si velmi často kladou. A to, jak učitel vnímá svou práci, jak je v ní spokojený. Zda ovlivňují společenské změny práci učitele apod. Bude obtížné tento nástroj vytvořit, jelikož každý člověk je individuální, jinak citlivý a vnímavý, má jiné morální hodnoty a situaci řeší po svém. Řešení morální situace je určitě závislé i na délce praxe nebo života. I přes tyto fakty je důležité tento výzkumný nástroj vytvořit a postupně ho obohacovat o další poznatky, které mohou dotazované ovlivňovat.

Cílem dizertační práce je analyzovat změny společenského kontextu v současné společnosti a jejich dopadů na specifika práce učitele. Cílem výzkumu je zjistit oblasti a intenzitu zátěžových faktorů působících na učitele, které jsou potenciálním zdrojem profesního morálního distresu a vytvořit pro měření těchto oblastí výzkumný nástroj.

Výzkumný problém

Zdrojem profesně morálních dilemat mohou být decizní rozhodnutí vzdělávací politiky, tlak vedení školy, kolegů nebo rodičů žáků.

Co ovlivňuje morální distress u učitelů?

Metodologie výzkumu

Výzkumné metody: hloubkový polostrukturovaný rozhovor, dotazník moral distress scale (MDC), pozorování. V naší dizertační práci chceme vytvořit nástroj, který by zjišťoval profesní morální distress u učitelů základních škol. Pro jeho tvorbu se ideově inspirováme zahraničním dotazníkem MDS určeným pro zdravotní sestry. Tento výzkumný nástroj ale nelze modifikovat do učitelského prostředí, proto je zapotřebí vytvořit úplně nový výzkumný nástroj pro měření profesního morálního distresu u učitelů. Okruhy, na které budou učitelé dotazováni, jsou z oblasti konfliktních situací

v práci učitele, které mohou nejpravděpodobněji být zdrojem profesně morálního distresu. Pro konstrukci dotazníku budeme vycházet z volných výpovědí učitelů z praxe. Výpovědi učitelů budou uskutečněny hloubkovými polostrukturovanými rozhovory. Pozorování učitelů při jejich výuce nám pomůže dokreslit představu o jejich vnímání a reagování na profesně morální situace.

LITERATURA

- Corley, M. C., Elswick, R. K., Gorman, M., et al. (2001). Development and evaluation of a Moral Distress Scale. *Journal of Advanced Nursing*, 33(2), 250–256. Dostupné z: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.01658.x>.
- Jameton, A. (1984). *Nursing practice: the ethical issues*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Kant, I. (1992). *Základy metafysiky mravů*. Praha.
- Kaščák, O., Pupala, B. (2011). Neoliberalismus ve vzdělávání: pět obrazů kritických analýz. *Pedagogická orientace*, 21(1), 5–34.
- Koča, J. (2012). Diskurs o profesionalizaci učitelů v postmoderní době. In: Kohnová, J., et al. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Mareš, J. (2017). Morální distres školních psychologů. *Pedagogická orientace*, 27(2), 308–343.
- Mareš, J. (2016). Morální distres učitelů – skrytý problém. *Pedagogika*, 67(1), 27–55.
- Oh, Y., & Gastmans, C. (2015). Moral distress experienced by nurses: A quantitative literature review. *Nursing Ethics*, 22(1), 15–31. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0969733013502803>.
- Pitřha, P. (2006). *Výchova, naděje společnosti*. Praha: Poustevník.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době: (Esej o paradoxní situaci učitelství). *Pedagogika*, 57(4), 326–337.
- Vašutová, J. (2011). Proměny profese učitele v rekapitulaci posledních dvaceti let. In: Lazarová, B., et al. *O práci zkušených učitelů*. Brno: Paido, 45–58.
- Vašutová, J., Urbánek, P. (2010). Učitel v současné ZŠ: hledání mezi změnou a stabilitou. *Orbis scholae*, 4(3), 79–91.

Autor

Mgr. Bc. Markéta Váchová

Markytkavachova@seznam.cz

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Praha

DÍTĚ JAKO AKTÉR V PŘÍRODOVĚDNÉM VZDĚLÁVÁNÍ: AGENCY JAKO NOVÝ POHLED NA DÍTĚ A DĚTSTVÍ

Petra Trávníčková

Anotace: *Tato práce, která je koncipována jako přehledová studie, představuje poznatky o konceptu agency, neboli o aktérství dítěte a tedy jeho možnostmi organizovat a řídit svou aktivitu. Tento text představuje nový pohled na koncept dětství na základě publikací zahraničních autorů. Pojetí dětství s tímto pojmem neodmyslitelně souvisí, protože vytváří vhodnou platformu pro aktérství dítěte v praxi. Práce věnovaná tomuto tématu má 3 části. První část představuje koncept dětství a charakterizuje agency jako nový pohled na učení se dítěte. Ve druhé jsou popsány zahraniční kvalitativní výzkumy zabývající se touto problematikou v souvislosti s dětmi předškolního věku. Třetí část shrnuje představené výzkumy a zamýšlí se nad touto problematikou.*

Klíčová slova: children's agency - dětské aktérství, learning agency - aktérství v učení se, personal agency - personální aktérství

AGENCY JAKO NOVÉ POJETÍ DÍTĚTE A DĚTSTVÍ

V současné době dochází k rozrůstání literatury o dětství a dětech v sociálních vědách, ve snaze autorů teoretizovat, členit a třídit toto období. Můžeme se tak setkat s různými teoriemi a modely těchto pojmů. Zmíním například empirické pojetí Deweyeho, který vnímá dítě jako prázdnou nádobu, která je potřeba naplnit vědomostmi, dovednostmi a dalšími informacemi, které dospělý vlastní a dítě ne. Tento model vnímá dítě a dětství jako něco *nedokonalého*. Dítě je v pozici, kdy se stává dospělým. S důrazem a proces *stávání se*. (Mayall, 2000). Nové pohledy na koncepci dětství se ale stále vyvíjejí a staví dítě do rovnocenné pozice s dospělým člověkem. Dětství může

být vnímáno jako společenský prostor, který je strukturově určen řadou sociálních institucí. Právě proto jsou dětské subjekty strukturálně a kulturně ovlivňovány a formovány jako sociální aktéři se specifickými sociálními úlohami. Jsou aktéry sociálních vztahů, zapojují se do relačních procesů a mají tedy samozřejmě právo na svůj vlastní názor (James, 2007; Mayall, 2002). Děti tedy nejsou pouze pasivními subjekty sociálních struktur a procesů. Musí být chápány jako aktivní činitelé ve svých společenských životech (Gavora, 2016).

Dítě k nám přichází vstříc jako jedinec, který je nám roven

Pojetí dítěte a dětství se neustále vyvíjí a proměňuje. Dítě je jedincem, který je členem společnosti a s tímto členským se vážou určité práva a povinnosti. Říkáme, že je naším cílem kvalitní dětství a uspokojování dětských potřeb. Přesto se ale od tohoto záměru odkláníme. Nepodporujeme účast dětí na jejich vlastním společenském životě. Proč tomu tak je? Považujeme totiž za obtížné brát děti vážně, jako jedince přispívající společnosti (Mayall, 2000). Mayall (2002) ve své studii potvrzuje, že děti jsou ze sociologického hlediska vnímány spíše jako jiné menšinové skupiny. Postrádají právo na možnost projevení svého názoru a pokud jej vyjádří, nejsou tyto názory vyslyšeny a vzaty do úvahy. Nicméně děti, jako členové společnosti, jsou kompetentními aktéry svých činností. Jsou ovšem natolik podřízené a kontrolované ze strany dospělých, že naplňování jejich autonomie se stává problematickým. Pokud jsou děti společensky řízené, jejich schopnost aktérství se stává omezenou (James, 2007). Když se zamyslíme nad touto myšlenkou, mohou nás napadat různé argumenty, které toto řízení obhajují. „*Děláme to pro jejich dobro, protože pokud se dítěti daří ve škole, práce, bezpečnost a štěstí je na dobré cestě.*“ (James, 2007). V souvislosti se sociologií dětství je možné rozdělit společenský řád na dvě skupiny lidí. Na dospělé a nedospělé - děti. Toto rozdělení se týká pojetí dospělých. Dítě ovšem vnímá období dětství ze svého vlastního hlediska a jeho členění je strukturováno zejména mezigerenačními vztahy s rodiči, učiteli atd. (James, 2007).

Agency jako pohled na učení se dítěte

Pokud chceme dát dítěti prostor, aby samostatně poznávalo svět kolem sebe a přirozeně tak bylo součástí společnosti, je nutné pro to vytvořit také vhodné podmínky. Je potřeba zamyslet se nad tím, jakou roli hraje dítě v edukačním procesu. Zda je vnímáno jako subjekt, kterému jsou informace předávány transmisivně, nebo jej bereme jako rovnocennou bytost, která je schopna řídit a organizovat své vlastní učení. Jak již bylo zmíněno výše, koncept aktérství není v současnosti v sociologických vědách novým pojmem, v souvislosti s pedagogickými vědami však jeho frekvence výskytu klesá.

Koncept aktérství je obvykle spojen s atributem člověka (human agency) nebo - v užším slova smyslu - osobním aktérstvím (personal agency). Osobní aktérství

odkazuje na schopnost člověka organizovat a řídit svou aktivitu. Pojem aktérství zdůrazňuje, že lidé nejsou pouze produkty prostředí, ale také aktéři, kteří interagují s prostředím, činí volby a samostatná rozhodnutí (Gavora, 2016). Bandura (2001) definuje 4 rysy člověka jako aktéra: úmyslnost, předvídání, sebereaktivita a sebe-reflexivita. Je tedy zřejmé, že pokud chceme u dítěte podporovat aktérství, je nutné vytvořit vhodné podmínky. Je nutné, aby dítě mělo možnost autentické volby a samostatného řízení svého učení (Valentine, 2011). Aktérství ale nyní nechápeme pouze jako schopnost aktivity v sociálním prostředí, ale vnímáme ji jako jednu z klíčových lidských kvalit. Budování zkušeností dítěte se světem není něčím vnějším, co se dítěte netýká. Naopak on sám je tvůrcem tohoto procesu, na kterém se aktivně podílí. Dítě tedy není produkt společnosti, ale její aktivní mechanismus (Bandura, 2001).

ZAHRANIČNÍ VÝZKUMY CHILDREN'S AGENCY

S problematikou *children's agency* se můžeme v zahraniční literatuře setkat s četnými výzkumy. Pro následující výzkumy byla zvolena čtyři hlavní kritéria výběru:

- *vzorek výzkumu: děti předškolního věku*
- *metodologie výzkumu: kvalitativní výzkum*
- *stáří výzkumu: maximálně 10 let*
- *oborová orientace: přírodní vědy.*

Prvním kritériem byl výzkumný vzorek, který jsem vybírala podle věku dítěte. Konkrétně se tedy jednalo o děti předškolního věku. Tento věk byl zvolen proto, že na dané období bude orientován vlastní výzkum. Ze stejného důvodu bylo voleno také druhé kritérium, tedy kvalitativní typ výzkumu. Zaměřujeme se především na pestrost metod výzkumu, kterou autoři použili při své práci. Výzkumy jsou tematicky orientovány do oblasti přírodních věd. Ve výběru výzkumů jsem se zvolila také stáří realizovaných výzkumů a to konkrétně na maximálně deset let. S touto hranicí bude i nadále pracováno a měněn její rozsah. Výzkumy z cílových zdrojů byly uspořádány dle data vydání.

Témata výzkumných prací

1. Children's sense of agency in preschool: a sociocultural investigation. (*Smysl dětí pro aktérství v mateřské škole: sociokulturní výzkum.*)
2. Creating Spaces for Children's Agency: 'I wonder...' Formulations in Teacher-Child Interactions. (*Vytváření prostoru pro dětské aktérství: „Zajímalo by mě..." Formulace v interakcích dítě-učitel.*)

3. Emergent Science in Preschool: The Case of Floating and Sinking. (*Vznikající věda v předškolním věku: případ plovoucího a klesajícího.*)
4. Mathematics and science learning opportunities in preschool classrooms. (*Příležitosti pro matematiku a přírodní vědy v předškolních třídách.*)
5. Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse. (*Svobodná volba a volná hra v předškolním vzdělávání: znepokojující diskurz.*)
6. Young children's experiences through transition between kindergarten and first grade in Chile and its relationship with their Developing Sense of Learning Agency. (*Zkušenosti malých dětí v průniku přechodu mezi mateřskou školou a prvním ročníkem základní školy v Chile a kontextu jejich vztahu s vývojem learning agency.*)
7. Children's perspectives on everyday experiences of shared residence: Time, emotions and agency dilemmas. (*Pohled dětí na každodenní zkušenosti společného sídla: čas, emoce a dilema aktérství.*)
8. Children's strategies for agency in preschool. (*Dětské strategie pro aktérství v předškolním vzdělávání.*)

Na následujících stránkách jsou vybrané výzkumy graficky představeny. V uvedených tabulkách jsou data zanesena a členěna do 5 sloupců. Jedná se o jméno autora a rok vydání práce. Zde se setkáváme s autory různých zemí. Sociokulturní hledisko ve výběru výzkumů nebylo zohledněno vzhledem k původnímu záměru. V druhém a třetím odstavci jsou uvedeny cíle výzkumu a klíčová slova v anglickém originále. Anglický originál byl zachován z toho důvodu, že některé pojmy nemají v českém jazyce přesný překlad. Čtvrtý odstavec představuje metodologii vybraných výzkumů a poslední, pátý odstavec ukazuje hlavní výsledky prezentovaných výzkumů, které jsou v rámci konceptualizace práce považovány za stěžejní.

	Autor, rok vydání práce	Výzkumné cíle	Klíčové pojmy	Metodologie výzkumu	Hlavní zjištění
1.	Hilppo, Rainio, Lipponen Kumpulainen, (2016)	Teoreticky prozkoumat hranice koncepce aktérství.	<i>Sense of agency, radical passivity, children's perspective, preschool everyday life</i>	<u>Kvalitativní výzkum</u> - fokusové skupiny - kresba, fotografie <u>Výzkumný vzorek</u> - děti předškolního věku (19 dětí ve věku 6–7 let)	Výsledky poskytují důkazy o různých činnostech, v nichž bylo zaznamenáno aktérství dětí. Studie popisuje dynamiku aktérství v každodenním životě předškolního dítěte.
2.	Houen, Danby, Farrell, Thorpe (2016)	Zjistit, jak se učitelé a děti orientují v procesu aktérství prostřednictvím vzájemných interakcí. (týkající se účasti ve třídě).	<i>Children's agency, Ethnomethodology (EM), Conversation analysis (CA), Teacher-child interaction</i>	<u>Kvalitativní výzkum</u> - pozorování - použití videozáznamů - 170 hodin záznamu <u>Výzkumný vzorek</u> - třída MŠ	Zjištění, která studie představuje přispívá k porozumění dětskému aktérství. Poukazují také na praktické strategie učitelů, které podporují aktérství dítěte v rámci života ve třídě. Využívání repertoáru pedagogických strategií k podpoře aktérství je důkazem vysoce kvalitních interakcí učitel - dítě.
3.	Larsson (2016)	Porozumět tomu, jak děti vyjadřují svá pochopení daných témat.	<i>floating and sinking; emergent science; preschool; children; learning</i>	<u>Kvalitativní výzkum</u> - případová studie - videozáznamy - přepisy komunikace <u>Výzkumný vzorek</u> - 4 děti předškolního věku	Analyzovaná aktivita ukazuje, že děti spolupracují a zkoumají společně celou řadu aspektů týkajících se daného tématu. Zvyšující se slovní zásoba podporovala vznikající představy o tématu. Jazyk má potenciál zprostředkovat pokrok spontánních i vědeckých konceptů.
4.	Piasta, Yeager, Pelatti, Miller (2014)	Zjistit, jaká je celková četnost matematických a přírodovědných příležitostí, se kterými se děti předškolního věku setkávají.	<i>mathematics instruction, science instruction, preschool, early childhood education</i>	<u>Kvalitativní výzkum</u> - pozorování - videozáznam - průměrná délka 101,32 minut, s rozsahem od 45,12 do 203,09 minut - dotazníky pro učitele <u>Výzkumný vzorek</u> - 65 předškolních tříd - ve třídách byly děti ve věku 3–4 let + 1 učitel	Nálezy ukázaly, že distribuce matematických a přírodovědných příležitostí byla pozitivně zkreslena.

	Autor, rok vydání práce	Výzkumné cíle	Klíčové pojmy	Metodologie výzkumu	Hlavní zjištění
5.	Wood (2013)	Zdokumentovat a kriticky zkoumat individuální a skupinové volby (v rámci volné hry). Cílem bylo vykreslit volby dětí: a) zaznamenat, jak byly zahájeny činnosti b) zaznamenat strategie, které děti používají k účasti (v procesu zapojení, udržení a ukončení) c) zaznamenat, kdo jiný byl zapojen (včetně dospělých, vrstevníků).	<i>free play, free choice, agency, post-structural theory, sociocultural theory</i>	<u>Kvalitativní výzkum</u> - neúčastněné pozorování - rozhovor s dětmi i dospělými - 48 hodin pozorování po dobu 12ti týdnů <u>Výzkumný vzorek</u> - děti předškolního věku 3–4 roky	Pokud má být udržována spontánní a citlivá pedagogika v předškolním vzdělávání, musí si být učitelé vědomi možnosti dětské volby. Musí také konkrétně volit způsoby, jak svobodu dětem nabídnout tak, aby nebyly ostatní děti znevýhodněny.
6.	Jadue-Roa, Whitebread (2012)	Popsat procesy přechodu a rozvoje <i>vzdělávacího aktérství /learning agency</i> v předškolním věku.	<i>přechod, learning agency, children voice, kindergarten, primary school</i>	<u>Kvalitativní výzkum</u> - případová studie <u>Výzkumný vzorek</u> - jedna dívka - ve věku 5 ½ a více let 6 a ½ roků (první v mateřské škole a druhé v první třídě).	Analýza sděluje důležité otázky pro proces přechodu dívky a její vztah k vlastnímu rozvoji <i>learning agency</i> . Diskuse zdůrazňuje význam těchto otázek a jejich vztah ke kontextu, ve kterém byly údaje shromážděny, a také příspěvek této studie k výzkumu v oblasti přechodných a <i>learning agency</i> .
7.	Mette, Haugen (2010)	Cílem této studie je prozkoumat některá dilemata týkající se aktérství dětí (jejich názor na své aktérství).	<i>children perspectives, kindergarten, everyday experience, agency</i>	<u>Kvalitativní výzkum</u> - hloubkové interview <u>Výzkumný vzorek</u> - děti předškolního věku - rodiče a učitelky	Z údajů bylo zjištěno, že děti si myslí, že mají práva na ochranu a na zajištění (a jejich rodiče splňují tato práva). Zdůrazňují také své práva k aktérství.
8.	Markström, Halldén, (2009)	Prozkoumat strategie dětí pro ovlivňování, obranu a budování společenského uspořádání v předškolním zařízení. Zjistit, jak děti předškolního věku regulují interakci v kolektivu mezi vrstevníky a učiteli.	<i>preschool children, agency, kindergarten, children's strategies</i>	<u>Typ výzkumu</u> - etnografická studie <u>Výzkumný vzorek</u> - dětí předškolního věku - dvě předškolní zařízení - jednalo se o 25 a 42 dětí ve věku od 1 do 6 let	Studie ukazuje, že děti jsou aktivní při kolektivní regulaci, jedná-li se o předškolní zařízení. Ukazuje také, jak čerpají z různých strategií. Například z osobní autonomie a vyjednávání společenského pořádku. Při pozorování dětí a uznávání dětí jako aktivních činitelů je možné vidět, jak ovlivňují a utvářejí svůj každodenní život v předškolním kontextu.

SHRNUTÍ PŘEDSTAVENÝCH VÝZKUMŮ

Při rekapitulaci představovaných výzkumů jsem vytvořila také několik oblastí, ke kterým se budu vyjadřovat. Jedná se konkrétně o oblasti:

- *Aktérství dětí předškolního věku*
- *Koncept aktérství*
- *Učitelé v kontextu dětského aktérství.*

Aktérství dětí předškolního věku

V souvislosti s prvním bodem prezentované výzkumy ukazují, že se u dětí v souvislosti s jejich aktérstvím objevuje jistá variabilita. Nicméně děti mají jakýsi smysl pro vlastní aktérství. Děti jsou aktivní při kolektivní regulaci na místě instituce. Ukazuje se také, že v rámci své akce čerpají z různých strategií, osobní autonomie a vyjednávání společenského pořádku. Ví, že mají svá práva na ochranu a zajištění a také vědí, že mají právo na aktérství. Výzkum bohužel také ukázal, že tato pravidla nejsou vždy dodržována. Při pohledu na dítě a jeho uznání jako aktivního činitele, je možné vidět, jak ovlivňují a utváří svůj každodenní život v předškolním kontextu.

Koncept aktérství

Druhá oblast, která byla v předešlých výzkumech identifikována, představuje další pojem, který se s aktérstvím váže - *learning agency*. Tento výzkum byl veden za hranice předškolního věku. I přesto je zde uváděn, protože jeho počátek se realizoval v mateřské škole. Dalším důvodem je také to, že se práce bude do budoucna tímto fenoménem zabývat. Dále si v představených výzkumech můžeme všimnout jakési variability v pojmu aktérství. Již výše byly míněny pojmy jako *human agency*, *personal agency*, *children's agency* atd. Ve výzkumu se také setkáváme s popisem dynamiky aktérství v každodenním životě předškolního dítěte.

Učitelé v kontextu dětského aktérství v předškolním vzdělávání

Výzkumy v této oblasti ukazují, že učitelé volí praktické strategie na podporu aktérství dětí. Děje se tak zejména na základě vysoce kvalitní interakce mezi dítětem a učitelem. Ukazuje se tedy, že učitelé jsou si vědomi této dětské volby, musí ale také konkrétně volit způsoby, jak s tímto konceptem pracovat a jak svobodu dětem nabízet. Na druhé straně jeden z výzkumů jde do opozice s ostatními a to tak, že tvrdí, že rodiče zřídka, a zaměstnanci školy nikdy, nerespektují práva dítěte na aktérství. V souvislosti s matematickými a přírodními vědami se prokázalo, že se tyto příležitosti v mateřské škole vyskytují.

LITERATURA

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26.
- Daniela S. Jadue-Roa & Whitebread, D. (2012). Young children's experiences through transition between kindergarten and first grade in Chile and its relationship with their Developing Sense of Learning Agency. *Educational & Child Psychology*, 29(1), 29–43.
- Gavora, P. (2016). Preschool children in book-reading situations with parents: The perspective of personal agency theory. *Studia paedagogica*, 21(4), 99–116.
- Haugen, G. M. D. (2010). Children's perspectives on everyday experiences of shared residence: Time, emotions and agency dilemmas. *Children & Society*, 24(2), 112–122.
- Hilppö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K., & Rainio, A. (2016). Children's sense of agency in preschool: a sociocultural investigation. *International Journal of Early Years Education*, 24(2), 157–171.
- Houen, S., Danby, S., Farrell, A., & Thorpe, K. (2016). Creating Spaces for Children's Agency: 'I wonder...' Formulations in Teacher-Child Interactions. *International Journal of Early Childhood*, 48(3), 259–276.
- James, A. (2007). *Giving voice to children's voices: Practises and Problems, Pitfalls and Potentials*. Department of Sociological Studies: Univerzity of Sheffield.
- Larsson, J. (2016). Emergent Science in Preschool: The Case of Floating and Sinking. *International Research in Early Childhood Education*, 7(3), 16–32.
- Markström, A. M., & Halldén, G. (2009). Children's strategies for agency in preschool. *Children & Society*, 23(2), 112–122.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*. Berry Mayall Buckingham: Open University Press.
- Mayall, B. (2000). *The sociology of childhood in relation to children's rights*. The International Journal of Children's Rights: Institute of Education, University of London.
- Piasta, S. B., Pelatti, C. Y., & Miller, H. L. (2014). Mathematics and science learning opportunities in preschool classrooms. *Early education and development*, 25(4), 445–468.
- Valentine, K. (2011). Accounting for Agency. *Children & Society* 25(5), 347–358.
- Wood, E. A., (2013). Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4–18.

Autor:

Mgr. Petra Trávníčková

ptravnickova@utb.cz

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Zlín

UTVÁŘENÍ UČEBNÍCH ASPIRACÍ U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU V KONTEXTU GENDERU A PŮSOBENÍ RODIČŮ

Klára Urbaniecová, Barbora Petrů Puhrová

Anotace: Každý jedinec má tendenci vytyčovat si v různých oblastech života cíle. Dítě mladšího školního věku je specifické hlavně v utváření učebních aspirací, které jsou determinovány působením rodičů a jejich představami o školní kariéře svého dítěte. Předmětem zkoumání pro účely tohoto příspěvku byly aspirace k učení u dívek a chlapců mladšího školního věku se zaměřením na jejich shody a rozdíly v kontextu žáky vnímaných rodičů. Celkem 332 žáků odpovídalo na 27 položek validizovaného dotazníku. Se získanými daty byla provedena explorační faktorová analýza, na jejímž základě vznikl dílčí výstup. Výsledky poukazují na rozdíly mezi chlapci a dívkami i míru, jak vnímají děti jejich rodiče v přístupech ke vzdělávání. Ukázalo se, že dívky disponují vyšší a silnější aspirací k učení než chlapci. Dívky jsou ochotny věnovat čas učebním aspiracím i mimo školní prostředí. Podporu v těchto aspiracích získávají chlapci i dívky od obou rodičů rovnocenně.

Klíčová slova: aspirace k učení, gender, matka, mladší školní věk, otec

ÚVOD

Nároky společnosti dnešní doby jsou neustále na vzestupu. Na jedince je nahlíženo jako na individuum, které se od prvopočátku snaží uspět v této postmoderní době. Většina jedinců se snaží seberealizovat, sebekultivovat a rozvíjet svou osobnost. Rozvíjí se u nich prudce ambice, aspirace a to v mnoha oblastech jejich života. Všechny tyto složky se u každého jedince liší v závislosti na podnětech vnějšího okolí, rodiny, ale i genderu a individuálních odlišnostech. V oblasti aspirací můžeme sledovat odlišnosti v přístupu ke vzdělávání a v návaznosti na úroveň aspirací pak nalezneme jiné

u mužů i u žen, i když nemusejí být zcela odlišné. Velmi zásadní roli zde hrají i rodiče, kteří v první třetině života svého dítěte mají přímý vliv na utváření ambicí a aspirací. Jejich zásah může budoucí kvalifikaci dítěte ovlivnit pozitivně, ale i negativně. Rodiče mohou mít snahy své nenaplněné ambice a aspirace vštěpovat svým dětem a tím tak pozměnit životní dráhu dítěte. Ne vždy se také toto úsilí může setkat s úspěchem a může docházet ke ztrátě životní snahy o naplnění aspirací a ambicí. Dítě mladšího školního věku prožívá enormní změny, které jsou spojeny s nástupem k povinné školní docházce. Existují důkazy o tom, že právě v tomto věku se tvoří v případě aspirací genderová propast. Dívky v tomto věku mají prokazatelně větší aspirace než chlapci. Ze zahraničních výzkumů také dále vyplývá, že i socioekonomická situace v rodině ovlivňuje na postu aspirací více chlapce nežli dívky (Schoon et al., 2007).

Stěžejním východiskem této studie jsou učební aspirace dětí mladšího školního věku zaměřené na rozdílnosti a shody s ohledem na gender a vliv rodičů. Pro účely této studie operacionalizujeme aspirace jako představy o cílech, kterých se snaží dítě v mladším školním věku dosáhnout. Plně si uvědomujeme osobnostní dispozice každého dítěte, ale také jak již bylo zmíněno, dáváme důraz na určitou determinaci aspirací v režii rodičů.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Aspirace jsou součástí seberealizačních motivů, v motivačních proměnných jsou na nejvyšším, třetím stupni. Dle Janouška (1988) aspirace v systému motivačních činitelů jedince patří do složky, která neovlivňuje pouze rozhodovací procesy a stanovování cílů, ale i způsob chování jedince. Aspirace jsou do jisté míry postaveny na výši sebevědomí a ctižádosti jedince. Aspirace mohou být děleny na vzdělanostní, rodičovské a volnočasové. Důležitým ukazatelem aspirací jedince je úroveň jeho schopností, které jsou předpokladem úspěšného vykonávání aktivity. Vzhledem k mladšímu školnímu věku hovoříme o učebních aspiracích, které odrážejí jistou volbu cílů vzhledem k výsledkům učení. Žák si volí cíle ve školním prostředí, jejichž dosažení pro něj bude zdrojem uspokojení, zadostiučinění a porozumění efektu učení. Vzdělanostní aspirace je založena na postoji jedince ke vzdělání. Jedinec si zde utváří postoj ke svému budoucímu povolání, aspiraci pracovní. Ovšem mezi vzdělanostními aspiracemi a těmi učebními nalezneme i jisté shody.

Faktor genderu v učebních aspiracích žáka

Každý z nás zastává v životě nespočet rolí, z těch základních je to právě role genderová, která je ukazatelem toho, co od nás společnost očekává. Výrost & Slaměník (2008) definují roli genderu jako soubor pravidel, většinou neformální povahy, která

předepisují mužům i ženám rozdílné způsoby chování. Jedná se o jakési doporučení či i očekávání společnosti, které chování je vhodné pro ženy a pro muže. Tato role se prolíná i v aspiracích žáka a neměla by být opomíjeným faktorem. Proto se pohled na učební aspirace chlapců a dívek stává předmětem výzkumů. Například Garg, Kauppi, Lewko, & Urajnik (2002) rozdělují studie a teoretické argumenty týkající se faktoru genderu v aspiracích do tří skupin:

- studie dokládající, že aspirace dívek zaostávají za aspiracemi chlapců;
- studie poukazující na pravý opak;
- studie zastávající názor, že kategorie genderu vzhledem k aspiracím nehraje žádnou roli.

V historickém kontextu se aspirace vyvíjí ve prospěch dívek. Autoři přiklánějící se k těmto faktům interpretují rozdílný stupeň aspirací tím, že chlapci spojují své aspirace s typickými mužskými profesemi, které se vyznačují prestiží nebo i lepším finančním ohodnocením v budoucí profesi. Dívky naopak nelimitují svá kariérní očekávání genderovou optikou tak silně, proto aspirují na kariéru jak typicky femininní, tak maskulinní, což potvrzují i výsledky výzkumu PISA 2000, PISA 2003 a PISA-L (Rampino & Tailor, 2013). Podobně Šmídová, Janoušková, & Katrňák (2008) sledují rozdíly mezi dívkami a chlapci na základě poznatků teorií vývojové psychologie v hlavní oblasti rozdílů v psychosociálním vývoji chlapců a dívek. Z hlediska vývojové psychologie o období mladšího školního věku hovoříme o časovém úseku od šesti do jedenácti let, v němž je svět dítěte poznamenán zlomovým obdobím spojeným se vstupem do školy. V rámci psychoanalýzy toto období označujeme jako období latence, kdy je ukončena jedna etapa psychosexuálního vývoje (Langmeier & Krejčířová 2006). Langmeier (1983) charakterizuje tuto etapu jako věk střízlivého realismu, kdy školák chce pochopit svět takový jaký je. Erickson označil toto období jako fázi píle a snaživosti, v rámci které chce získat pochvalu a uznání (Čáp & Mareš, 2007). Právě tato doba ve vývoji dítěte je obdobím tvorby aspirací a ambicí dítěte.

Vliv rodičů na utváření učebních aspirací dítěte mladšího školního věku

Dítě mladšího školního věku usiluje především o uznání a úspěch, je pro něj důležité uznání od druhých osob a to především rodičů a neméně pak i od učitelů, jelikož v tomto období je pro dítě hlavní ambicí dosáhnout jisté úrovně úspěchu ve škole. Podstatnou roli v tomto období sehrávají i rodiče, kteří ovšem s dobrým záměrem mohou svým přehnaným snažením dítěti spíše uškodit. Tlak ctižádostivých rodičů a touha po vynikajících výsledcích dítěte může vést ke ztrátě dětských ambicí a chuti vzdělávat se.

METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak vnímají chlapci a dívky mladšího školního věku své vzdělávání (shoda, rozdíly) a jak je naopak vnímají sami rodiče těchto žáků. Výzkumným nástrojem byl dotazník, který jsme v první fázi výzkumné strategie nejprve validizovali na výzkumném souboru 300 žáků prvního stupně základní školy. Data byla zpracována explorační faktorovou analýzou s cílem odhalit faktory v rámci předpokládané skupiny faktorů. Nevyhovující položky byly vyřazeny a následně vznikla 27 položková struktura s celkovou reliabilitou 0,8. Dotazník byl rozdělen na zjišťovací demografické otázky a dále pak na položky pěti škálového typu v míře souhlasu od 1 (nejvíce platí) po 5 (nejméně platí). Záměrem výzkumného šetření bylo nalézt shody či rozdíly v aspiracích žáka mladšího školního věku s ohledem na faktor genderu a se zaměřením na aspekty, které působí na utváření učebních aspirací žáka mladšího školního věku. Výzkumného šetření se zúčastnilo 332 žáků primární školy ve věku 7–12 let. Žáci byli vybráni dostupným výběrem ze základních škol z České republiky. Z hlediska pohlaví bylo zastoupení pohlaví vcelku vyrovnané, výzkumu se zúčastnilo 50,3 % dívek a 49,1 % chlapců, 0,6 % z respondentů neuvedlo pohlaví (Tabulka 1).

POHLAVÍ	POČET	%
NEUVEDENO	2	0,6
DÍVKY	167	50,3
CHLAPCI	163	49,1
CELKEM	332	100,0

RODINA	POČET	%
NEUVEDENO	8	2,4
JINÉ	3	0,9
JEN MATKA	19	5,7
STŘÍDAVÁ PÉČE	30	9,0
JEN OTEC	5	1,5
MATKA A OTEC	267	80,4
CELKEM	332	100,0

Tabulka 1: Zastoupení dle pohlaví a rodinného zázemí

Výsledky výzkumu - Působení otce a matky v závislosti na genderu dítěte

V posledních letech se role otce v rodině prudce změnila (Maříková, 2009). Již to není jen role otce jako živitele rodiny, ale jeho podíl se na výchově v domácnosti vzrostlo. Dokonce není zcela atypická výměna rolí v podobě matky živitelky a otce vychovatele. V našem výzkumném šetření se ukázalo, že kromě role vychovávajícího má i neodmyslitelnou roli jakéhosi motivátora v učebních aspiracích, ovšem tato jeho role je silněji vnímána u dívek (23 %) nežli u chlapců (17 %). Více dívek se vyjádřilo také, že se svým otcem o svém prospěchu mluví (AP=2,69), u chlapců taková komunikace často neprobíhá. Chlapci cítí určitý tlak ze strany otce a jeho snahu o učení a dosahování lepších známek ve škole a to více než u dívek. Otcí záleží na aspiracích svého dítěte, snaží se rozvíjet aspirace komunikačními prostředky a projevuje kladné i záporné emoce, zaujímá pro dítě jasně čitelné postoje k výbornému či nedostatečnému prospěchu ve škole.

O rostoucím vlivu otce jsme se již zmínili a není zanedbatelný, ale role matky byla v tomto poměru silnější, co se týče našeho výzkumného šetření, ukázalo se, že otec má větší vliv na dceru. Zde se pomyslná karta zcela obrátila a právě chlapci ve většině uvedli, že se učí a získávají dobré známky více na popud matky (AP=2,51). Jasně vyplývá, že je to matka, která nedělá rozdíl genderu a její podpora je rozmístěna na obou stranách stejně. Chlapci tuto podporu, ale vnímají spíše jako povinnost a chtějí dosáhnouti učebních aspirací právě kvůli matkám. Matky vyvíjejí na chlapce i větší tlak týkající se jejich prospěchu, z čehož usuzujeme, že je to způsobeno uvědoměním si, že u chlapců v tomto věku jsou aspirace nižší než je tomu u dívek, což potvrzuje i studie autorů Garg, Kauppi, Lewko, & Urajnik (2002). V tabulce 2 uvádíme rozdíly mezi dívkami a chlapci ve vnímání svých rodičů v postojích k učení a dosahování dobrých výsledků ve škole. V oblasti povzbuzování do učení jsou otcové u chlapců i dívek vnímání méně pozitivně, potvrzuje se role matky, která se snaží dítě více vést k učení. V položkách - 6. *Učím se, protože to chce táta.* a 14. *Učím se, protože to chce máma.* - sledujeme, že průměrná hodnota AP=3,63 u dívek a AP=3,18 u chlapců je oproti matkám výrazně nižší (AP=2,96 u dívek, AP=2,51 u chlapců), což by znamenalo, že děti vnímají více matky jako faktor podmínky, kvůli které se dítě učí.

	DÍVKY					CHLAPCI				
	počet	%	mode	st. devi- ation	počet	%	mode	st. devi- ation		
1. Pro mého tátu je důležité, abych měl/a dobré známky.	165	1,66	1,00	1	1,009	162	1,60	1,00	1	1,018
2. Táta mi často vysvětluje, proč je důležité být ve škole úspěšný/á.	164	2,30	2,00	2	1,279	161	2,30	2,00	1	1,289
3. Do učení mě nejvíce povzbuzuje táta.	164	2,80	3,00	3	1,342	161	2,91	3,00	3	1,317
4. Můj táta chce, abych ve škole dosahoval/a co nejlepších výsledků.	164	1,70	1,00	1	1,029	159	1,74	1,00	1	1,111
5. S tátou doma často o známkách mluvíme.	165	2,69	2,00	2	1,291	159	2,67	2,00	2	1,390
6. Učím se, protože to chce táta.	166	3,63	4,00	5	1,403	161	3,18	3,00	5	1,533
7. Táta se zlobí, když dostanu špatnou známku.	163	2,77	3,00	1	1,479	160	2,52	2,00	1	1,369
8. Mně by stačily i dvojky, ale táta chce jenom jedničky.	162	3,02	3,00	5	1,468	159	2,98	3,00	5	1,528
10. Moje máma chce, abych ve škole dosahoval/a co nejlepších výsledků.	165	1,51	1,00	1	0,973	163	1,45	1,00	1	0,890
12. Ve škole chci dosáhnout vždy co nejlepších výsledků.	164	1,38	1,00	1	0,737	162	1,44	1,00	1	0,714
13. Učím se proto, abych až vrostu, vydělával/a hodně peněz.	166	2,17	2,00	1	1,263	163	1,97	1,00	1	1,288
14. Učím se, protože to chce máma.	164	2,96	3,00	5	1,492	160	2,51	2,00	1	1,427
15. Do učení mě nejvíce povzbuzuje máma.	163	2,18	2,00	1	1,278	162	2,10	2,00	1	1,222
16. Mně by stačily i dvojky, ale máma chce jenom jedničky.	165	2,76	3,00	1	1,527	162	2,41	2,00	1	1,426
17. Pro moji mámu je důležité, abych měl/a dobré známky.	162	1,64	1,00	1	1,001	162	1,65	1,00	1	1,036

Tabulka 2: Průměrné hodnoty položek vztahujících se k vlivu matky a otce na učební aspirace dítěte

I přes jistý tlak vyvíjený a samotnými dětmi vnímaný, je evidentní, že si děti uvědomují význam rolí rodičů jako iniciátorů a tvůrců učebních aspirací dítěte. K jejich dosažení ovšem mnohdy rodiče volí rozdílné strategie.

Role odměny a trestu ve vztahu ke genderu dítěte

Odměna a trest se může stát prostředkem rodičů k upevnění či změnou učebních aspirací svého dítěte. Užívána forma trestu se jako vyšší ukázala zejména u chlapců (25 %) nežli u dívek (9,6 %). A také tomu tak bylo i v případě odměny, která se jim dostává o něco méně. Chlapci jsou při učebních aspiracích více motivováni vidinou odměny a vizí budoucího lepšího zaměstnání, než mají jejich rodiče. V oblasti motivace k učení dívky v tomto bodu přesáhly 50 %, chlapci se pohybovali pod touto hranicí. Rozdíl v tomto není značný, ale poukazuje na větší zaměření dívek na své aspirace a to i mimo školní prostředí. Jsou ochotné více svůj volný čas věnovat domácí přípravě, u chlapců je to pouze malé procento. Tyto okolnosti jsou nakloněny na stranu dívek, protože právě škola je místem, ve kterém se aspirace i cíle uskutečňují, naplňují nebo i ztrácí. Ve škole své aspirace naplňují především pomocí pozitivního hodnocení, které je důležitější pro dívky, jelikož vykazují větší ambice dosáhnout co nejlepších výsledků a klasifikačního hodnocení. Pro chlapce nemá hodnocení takovou váhu jako pro dívky.

ZÁVĚR

Aspiraci můžeme definovat jako souhrn tendencí, které člověka ženou k ideálu (Sillamy 2001). Aspirace společně s ambicemi a cíli patří k úspěšnému rozvoji jedince. Nejprve se objevují aspirace, které ještě nemají konkrétní podobu, ale postupně nabývají na reálnosti. Ovšem už dítě mladšího školního věku si uvědomuje důležitost některých věcí, které jej obklopují. Mladší školní věk je specifický především vstupem do školního prostředí a nabytím povinností týkajících se právě školního vzdělávání. Současně je aspirační úroveň u dítěte mladšího školního věku silně ovlivněna především rodiči.

Předkládaná studie je dílčím výstupem výzkumu vlivu rodiny na učební aspirace dítěte mladšího školního věku. Snahou bylo poukázat na faktor pohlaví dítěte a současně na vnímání role matky a otce v závislosti na genderu dítěte. Nejprve jsme předložili výsledky týkající se postavení otce, který jak se ukázalo, má velmi velký vliv na chlapce, ovšem dívkami je vnímán odlišně, přesto role otce sehrává úlohu motivátora a facilitátora tvorby učebních aspirací dítěte. Dále jsme představili výsledky poukazující na větší tlak na chlapce z důvodu jimi reflektovanými nižšími učebními aspiracemi. Oproti tomu dívky jsou ochotny pracovat na svých učebních aspiracích i ve svém volném čase, dobrovolně si plní úkoly nad rámec školních

povinností. Působení rodičů – matky i otce bylo u dívek i chlapců evidentní, přičemž rodiče jsou dětmi vnímáni jako důležité osoby pomáhající a posilující učení dítěte, což vede k rozvoji učebních aspirací dítěte.

LITERATURA

- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Garg, R., Kauppi, C., Lewko, J. and Urajnik, D. (2002). A Structural Model of Educational Aspirations. *Journal of Career Development*, 29, 87–108. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1019964119690>.
- Janoušek, J. (1988). *Sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Langmeier, J. (1983). *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Maříková, H. *Proměny současné české rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON.
- Rampino, T. & Taylor, M. (2013). *Gender differences in educational aspirations and attitudes*. No. 2013-15. University of Essex: Institut of Economic and Social Research. [online]. Získáno z: www.iser.essex.ac.uk.
- Schoon, I., Ross, A., & Martin, P. (2007). Science Related Careers: Aspirations and Outcomes in Two British Cohort Studies. *Journal of Career Development Equal Opportunities International*, 2(2), 129–143.
- Sillamy, N. (2001). *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Šmídová, I., Janoušková, K., & Katrňák, T., (2008). Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému. *Czech Sociological Review*, 44(1), 23–53.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.

Autoři:

Bc. Klára Urbaniecová

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Zlín

k_urbaniecova@utb.cz

Mgr. Barbora Petru Puhrová

petru_puhrova@utb.cz

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Zlín

PŘÍPRAVA JEDINCŮ NA ODKHOD Z DĚTSKÉHO DOMOVA A JEJICH NÁSLEDNÁ INTEGRACE DO SPOLEČNOSTI

Veronika Štenclová

Anotace: *Posláním dětských domovů je poskytovat zázemí dětem, které vlivem nejrůznějších okolností nemohou vyrůstat ve své původní rodině. Tyto děti mohou setrvat v dětských domovech do své zletilosti, v případě, že se připravují na své budoucí povolání, lze tuto dobu prodloužit až do 26 let. Článek představuje návrh zamýšleného výzkumu k disertační práci, jenž by se měl zaměřit na problematiku sociální integrace jedinců, kteří vyrůstají v dětských domovech a chystají se je za účelem osamostatnění opustit. Problematice integrace jedinců z ústavní péče do společnosti není dosud v České republice věnována dostatečná pozornost ve smyslu absence výzkumných šetření tohoto jevu. Záměrem výzkumu je zrealizovat víceletou studii smíšeného designu. Za tímto účelem budou využity dotazníkové metody, metody vedení rozhovoru a analýzy písemných materiálů. K analýze kvalitativních dat bude využita kvalitativně orientovaná metoda analýzy konstituce významu MCA – Meaning constitution analysis. Získaná kvantitativní data budou dále zpracována pomocí relevantních statistických metod a v obou případech bude provedena interpretační analýza získaných výsledků.*

Klíčová slova: děti z dětského domova, dětský domov, očekávání, osamostatnění, připravenost, realita, smíšený design, sociální integrace, ústavní výchova

UVEDENÍ DO TÉMATU V KONTEXTU POTŘEBY JEHO ZKOUMÁNÍ

Dospívání, postupné osamostatnění a následný odchod dítěte z domova je u většiny lidí vcelku přirozeným procesem, který mnohdy znamená pomyslný milník v jejich přechodu do dospělosti. Děti, které vlivem nejrůznějších okolností nemohou vyrůstat v původní rodině a jsou umístěny do dětských domovů, mají přechod do samostatného

života značně ztížený. Tito jedinci opouští dětský domov bez hlubších příprav na to, co samostatný život obnáší a co vše je v něm čeká, aniž by se v tomto důležitém životním kroku mohli opřít o svou biologickou rodinu.

U mladých dospělých, kteří vyrůstají v těchto zařízeních, je situace v mnohých hlediscích odlišná od situace těch, kteří opouští vlastní rodinu. Zásadní rozdíl se zakládá především na strategii plánování opuštění domova a přípravy na něj. V biologické rodině tato strategie nabývá více bezpodmínečné formy, jedinci se zde připravují na svůj samostatný život průběžně a neorganizovaně s předpokladem výpomoci jejich rodiny.

Do dětského domova (dále DD) jsou děti umisťovány na základě předběžného opatření či soudního nařízení ústavní výchovy v případech, kdy děti nemají závažné poruchy chování. Úkolem DD je pečovat o děti podle jejich individuálních potřeb a ve vztahu k nim plní především výchovné, vzdělávací a sociální úkoly. Do dětského domova mohou být umisťovány děti ve věku zpravidla od 3 do 18 let (Zákon č. 109/2002 Sb.).

Jedinec, vyrůstající v dětském domově, může po dosažení zletilosti na vlastní žádost ukončit pobyt. Stejně tak ale může v dětském domově setrvat i po překročení tohoto věku. Podmínkou je však jeho soustavná příprava na budoucí povolání. V takovém případě tato osoba uzavírá nejčastěji písemnou smlouvu, čímž vzniká tzv. pobyt na dohodu. Dítěti domov poskytuje plné přímé zaopatření, nejdéle však do 26. let za podmínek uvedených ve smlouvě. Byť jedinec nadále zůstává mezi svými kamarády a lidmi, které zná, jedná se stále jen o dočasné řešení, jelikož jednou bude muset brány DD opustit.

Dlouhodobý pobyt dětí v DD vede podle Matouška (1999) k typickým osobnostním deformacím a to jak v oblasti sociálních vztahů, postojů, systému hodnot, tak v sebehodnocení. Pro správný vývoj osobnosti dítěte je však podstatná potřeba sebeúcty, pozitivního ocenění a bezpodmínečného přijetí. Naplnění této potřeby přímo podmiňuje motivaci k lidskému jednání a ovlivňuje způsob vnímání reality v dospělosti (Bittner a kol., 2007). Příprava na samostatný život je významná fáze sociálně rehabilitačního procesu v zařízeních náhradní výchovné péče a doposud jí nebyl ze strany odborníků věnován dostatek pozornosti.

Realizované výzkumy (Hanáková, Kormaňák, 2015; Gjuríčová, 2007; Matoušek, Pazlarová, Baldová, 2008) poukazují na problém nedostatečné připravenosti mladých dospělých na odchod z dětského domova, přičemž to vede v mnoha případech k různým životním selháním (drogová závislost, prostituce, krádeže atp.). Dle OSN (2009) by ústavní zařízení měly plnou integraci do společnosti zajistit především prostřednictvím pěstování a osvojování sociálních a životních dovedností, jejichž míra zvládnutí významně přispívá k úspěšné integraci dítěte do samostatného života. Rozvoj sociálních dovedností, však komplikuje dle Musila (2008) např. tzv.

syndrom ústavní závislosti, kdy se klienti se adaptují na umělé ústavní podmínky, které doprovázejí snížení schopností adaptace na civilní život. V ústavu mají zajištěnou stravu, finance, denní režim, ubytování. Tito jedinci pak nejsou schopni v dalším životě samostatně uspokojovat své potřeby a zvládat situace každodenního života jako je zajištění si materiálních potřeb, uspořádání denního režimu, hledání zaměstnání, bytu, hospodaření s penězi či komunikace s úřady. Obvyklým důvodem problémů jedinců po odchodu ze zařízení pro výkon ústavní výchovy jsou především nedostatečné zkušenosti se životem mimo zařízení, v jejichž důsledku mají nereálné představy o svém samostatném životě i očekávání od něj, také nízké dosažené vzdělání a nedostatečné sociální kompetence (Matoušek, Pazlarová, Baldová, 2008).

Při nemožnosti zvládnutí úspěšného osobního vývoje dochází ke krizi, kterou chápe Macek (2003) jako střet biologických, psychologických a sociálních aspektů. Tento střet vede k narušení nebo nevytvoření morálních postojů a názorů, vztahu k okolnímu světu, vlastní sebereflexi a sebepojetí.

Výchozí stav

V České republice se aktuálně nachází 143 dětských domovů. Dle statistické ročenky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy žije v těchto zařízeních kolem 4000 dětí. Přibližně tisícovka dětí opustí ročně zdi dětského domova a snaží se všemožně svým samostatným životem protloukat.

Tab. č. 1: Odchody jedinců z dětských domovů – podle zřizovatele

Zřizovatel		Odchody ze zařízení					
		celkem	z toho dívky	z toho		z celku	
				uskutečněné adopce	do pěstounské péče	děti propuštěné trvale	děti ubytované mimo zařízení
Celkem		1134	533	4	106	932	38
v tom	MŠMT	12	5	0	2	1	0
	Obec	0	0	0	0	0	0
	Kraj	1093	513	4	103	915	35
	Jiný resort	0	0	0	0	0	0
	Privátní sektor	21	10	0	1	14	3
	Církev	8	5	0	0	2	0

Zdroj: © 2017 MŠMT, odbor školské statistiky, analýz a informační strategie

Navzdory těmto údajům dodnes neexistuje žádný manuál či metodika, jak děti na odchod smysluplně a kontinuálně připravovat. V České republice figuruje řada

projektů a institucí, které se specializují na přípravu a podporu jedinců, kteří se chystají z DD odejít, či z něj již odešli, jejich využití je však na samotných zařízeních. Mezi tyto organizace a projekty, které většinou spadají pod neziskový sektor, patří např. *Projekt Atd. ... pro mládež opouštějící dětské domovy*, projekt *Najdi svůj směr*, projekt *Startovní do života*, projekt *Pod křídly*, projekt *Nejste na to sami* atp.

Naše legislativa problematiku odchodu dětí z ústavních zařízení řeší jen velmi stroze a to i přesto, o jak obšírné téma se jedná. Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních se okrajově zmiňuje o povinnosti ředitelů DD kontaktovat sociální kurátory dětech, které jsou nejméně 6 měsíců před opuštěním zařízení. Ti plní především poradenskou činnost a poskytují klientům informace o jejich následných možnostech. Zde však narážíme na aspekt důvěry dětí v kurátory. Jelikož se děti s kurátory setkávají ve velmi omezené míře, téměř je neznají, nemají k nim vytvořený vztah a tudíž ani důvěru. Dále zmíněný zákon praví, že jedinci, které po dosažení zletilosti odchází ze zařízení, se podle skutečné potřeby v době propouštění a podle hledisek stanovených vnitřním řádem, poskytne věcná pomoc nebo jednorázový peněžitý příspěvek v hodnotě nejvýše 15 000 Kč.

Jinou zmínku nalezneme v zákoně č. 359/1999 Sb. o sociálně právní ochraně dětí. Tento zákon podává informace ohledně propuštění dítěte z ústavní výchovy asi takové, že ústavní zařízení jsou povinna informovat okresní úřad o nadcházejícím propuštění dítěte z ústavního zařízení. Dále se v něm píše, že krajské úřady mají povinnost napomáhat dětem, které ukončily školní docházku, při získávání možnosti pokračovat v další přípravě na povolání, a to hlavně v případě, že jde o děti propuštěné z ústavní výchovy, ochranné výchovy nebo výkonu trestu odnětí svobody.

Tyto zákony a informace v nich obsažené však nevymezují, prakticky žádné jednotné vymezení toho, jak by jedinci, opouštějící ústavní zařízení, měli být na tento odchod připravováni, aby u nich docházelo k úspěšné sociální integraci. Výzkum realizovaný v rámci disertační práce by se měl také proto mj. zaměřit na zjišťování procesů, jakými dochází k přípravě dětí na odchod z dětských domovů a následně na zmapování životních cest těchto jedinců. Z výzkumu by měla vzejít zjištění, zahrnující informace o tom, zda jim tato „příprava“ usnadnila vstup do samostatného života, s jakými problémy se jedinci potýkají a v čem by, z hlediska přípravy, potřebovali více prohloubit své dosavadní znalosti, dovednosti či zkušenosti.

VYBRANÉ VÝZKUMY VZTAHUJÍCÍ SE K PROBLEMATICE SOCIÁLNÍ INTEGRACE JEDINCŮ OPOUŠTĚJÍCÍCH DĚTSKÉ DOMOVY

V našem prostředí se tématem ústavních zařízení zabývalo ve svých publikacích mnoho autorů (Čech, 2012; Procházka, 2009; Musil, 2008; Škoviera, 2007; Kovařík, Bubleová, & Šlesingerová, 2004; Matoušek, 1999 a další). Českých výzkumů k tématu je však poskromnu. Zrealizované výzkumy zaměřené na začleňování jedinců opouštějící ústavní zařízení zkoumaly tuto problematiku s různými cíli a z různých úhlů pohledu.

Nejaktuálnější je zřejmě výzkum realizovaný v letech 2012–2015 Hanákovou a Kormaňákem z agentury Ipsos, pro výzkum trhu a veřejného mínění v České republice. Ten se zaměřil na obavy a představy dětí před opuštěním dětského domova. Výzkumné šetření mělo smíšený design. V kvalitativní části byly uskutečněny rozhovory s 27 jedinci, kteří byli po odchodu z domova v délce 1–6 let a jež byli nuceni se do dětského domova vrátit s žádostí o pomoc poté, co jim odchod z dětského domova nevyšel. Kvantitativní část výzkumu, jejímž nástrojem byl dotazník, se zaměřila na 102 dětí, které měly maximálně rok před opuštěním DD. Cílem bylo především poukázat na nedostatečnou připravenost dětí na odchod z ústavních zařízení, ale ani ne tak ze strany domovů, ale spíše ze strany státu.

Klíčová zjištění uskutečněného průzkumu poukazují na tři hlavní navzájem se prolínající okruhy problémů, které v současné době komplikují situaci jedincům, opouštějícím dětské domovy.

Mezi tyto okruhy patří:

- Nedostatky v systému a vzdělání
- Nedostatek informací o neziskových organizacích a finanční gramotnost
- Vztahy – děti z dětských domovů jsou příliš fixované na vychovatelky

(Hanáková & Kormaňák, 2015).

V České republice bylo na téma připravenosti jedinců na odchod z DD napsána také řada bakalářských, či diplomových prací (Šustová, 2015; Gutkaisová, 2014; Pluskalová, 2013; Simandlová, 2011; Badinová, 2010; Zahradníčková, 2008; Kopřivová, 2006 atp.).

Tyto studie zjišťovaly především prostředky práce s mladistvými v DD a jejich očekávání od života mimo DD. Z výše zmíněných bych vyzdvihla např. práci Kopřivové (2006), jež se zabývala lidmi, kteří již opustili zdi dětského domova, přičemž se jednalo o dvě ženy a tři muže. Těchto respondentů se autorka doptávala zpětně na jejich život v DD a přípravu na samostatný život. Z práce vzešlo najevo, že ne každý domov své děti na odchod do běžného života připravuje. Také je patrné, že není vytvořena žádná soustavná činnost, která by se tomuto tématu věnovala. Také v případech, kdy se domov snaží nějakou formou děti na odchod připravit, nejsou probíhající činnosti

pravidelné, ani důsledné a zejména chybí vymezení jejich obsahu. Zahradníčková (2008) ve své diplomové práci mapovala jeden rok života dospívajících dětí po opuštění DD. Informantkami byly 4 dívky, se kterými autorka vedla 4 polostrukturované rozhovory během jednoho roku. Zjišťovala, co je pro dívky, první rok po odchodu z DD nejdůležitější. Všechny informantky shodně hodnotí odchod z dětského domova jako problematický, vzhledem k chybějící pomoci ze strany vychovatelek z DD a také blízkých osob. Podpora je tedy aspekt, který těmto dívkám po odchodu z DD chyběl. Dále je to oblast financí, kdy se dvě dívky potýkaly s dluhy a oblast bydlení. Práce pro informantky znamenala zisk peněz a zabezpečení sebe sama. Avšak vzdělání si dívky, jež při odchodu z DD neměly dokončenou střední školu, stále dodělávali či jej úspěšně ukončily. Také oblast vztahovou hodnotily dívky po odchodu z DD jako důležitou.

U představených výzkumů oceňuji přesah do následného života mimo DD, avšak u všech zmíněných výzkumů postrádám jakousi ucelenost a kontinuitu. Problematika odchodu jedinců z dětských domovů je záležitostí samotných dětských domovů, jeho pracovníků, státu, rodin dětí, sociálního okolí, osobností dětí a jiných okolností, které se v průběhu života člověka stanou.

Přesto, že v zahraničí se problematikou opouštění ústavních zařízení zabývá četnější skupina autorů, než je tomu v našem prostředí (Adley & Kina, 2014; Berridge, 2014; Refaeli, Benbenishty & Eliel-Gev, 2013; Holt Kirwan, 2012; Dinisman & Zeira, 2011; Sulimani-Aidanm & Benbenishty, 2011; Höjer & Sjöblom, 2009; Stein, 2006, 2012; Cashmore & Paxman, 2006; Howe, 1997 atp.), je třeba zdůraznit odlišnosti zahraničních systémů náhradní rodinné a náhradní výchovné péče od těch, které jsou nastaveny v České republice. I přes tyto kulturní, sociální či ekonomické nuance je však možné se zahraničními přístupy do jisté míry inspirovat.

Ze zmiňovaných studií mj. vyplývá, že ačkoliv se nejedná o systémy náhradní péče, které by byly s Českou republikou přímo srovnatelné, je možné i v zahraničí nalézat stejné či obdobné problémy, se kterými se děti a mladiství v dětských domovech potýkají. Zmiňované studie poukazují na řadu faktorů, které adolescentům komplikují vstup do samostatného života. Většina výzkumů vychází ze zkoumání situace adolescentů po odchodu z dětského domova. Zhodnocení situace adolescentů a jejich schopnosti začlenit se do běžného života vede k vytváření nejrůznějších projektů, které jsou směřované přímo na pomoc této cílové skupině. Tato pomoc je pro adolescenty jistě užitečná. Otázkou však zůstává, zda by nebylo vhodnější zaměřit se na přípravu na odchod z dětského domova již delší dobu před touto událostí. Tento způsob práce by však vyžadoval individuální přístup ke každému dítěti, čas a motivaci vychovatelů a pokud možno také multioborový přístup založený na spolupráci všech, jež se zabývají pomocí dětí vyrůstajících v dětských domovech. Aby mohla být taková pomoc užitečná, je důležité zaměřit se na pohled těchto jedinců a zjistit,

jaká jsou jejich očekávání, obavy a nejistoty. I touto oblastí bych se chtěla zabývat v rámci disertační práce.

METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumný problém a cíl výzkumu

Práce je zaměřena na fenomén odchodů jedinců z dětských domovů. Tato oblast je, co se týče ústavních zařízení, stále palčivým tématem a neexistuje žádné jednotné vymezení toho, jakým způsobem, či jakými prostředky a přístupy lze efektivně připravit klienty na odchod z DD tak, aby docházelo k jejich úspěšné sociální integraci. Přesto, že se tématem ústavních zařízení zabývá v našem prostředí mnoho autorů (Procházka, 2009; Musil, 2008; Škoviera, 2007; Kovařík, Bubleová, & Šlesingerová, 2004; Matoušek, 1999 a další) nenalezneme téměř žádný kontinuální výzkum zaměřující se na připravenost jedinců vyrůstajících v dětských domovech a připravujících je na odchod z těchto zařízení.

Hlavním cílem výzkumu je popsat a analyzovat situaci vztahující se k odchodům jedinců z dětských domovů.

Dílčí cíle jsou v souladu se zvolenou metodologií stanoveny takto:

- popsat současný stav systému péče o děti v dětských domovech v České republice;
- vymežit proces přípravy dětí na odchod z dětských domovů do samostatného života;
- zmapovat subjektivní pohled dospívajících na připravenost na odchod z dětského domova, jejich očekávání a obavy;
- odhalit a analyzovat reálné životní cesty jedinců po opuštění dětského domova;
- zjistit s jakými problémy se jedinci po opuštění dětského domova potýkají a jak se tato realita liší od jejich očekávání a představ samostatného života mimo dětský domov.

Design výzkumu, sběr a analýza informací

Zamýšlený výzkum bude mít smíšený design, tzn., budou uplatněny jak prvky kvantitativního, tak také kvalitativního výzkumu.

V rámci kvantitativního přístupu bude využita metoda dotazování ve dvou fázích. V první fázi se bude jednat o nestandardizovaný dotazník, určený pro vedoucí pracovníky dětských domovů. Sloužit bude ke zjišťování informací od zástupců dětských domovů zaměřených na přípravu jedinců na odchod z DD. Dotazník vlastní konstrukce bude metodologicky ověřován za účelem zajištění vysoké reliability a validity. Zaměřen bude na demografické údaje, velikost dětského domova, způsoby

práce s klienty směřující k odchodu ze zařízení, spolupráce s jinými organizacemi participujících na osobnostním rozvoji dětí atp.

Ve druhé fázi bude využit standardizovaný test – dotazník DUSIN, který je orientován na diagnostikování postojů a prožitků respondenta ve vztahu k základním životním kontextům. Jeho cílem je:

- postihnout určitý okruh hodnotové orientace jedince (resp. specifického souboru osob);
- podchytit strukturu a povahu jeho spokojenosti ve vztahu k základním oblastem a okolnostem běžného života;
- odvodit strukturu a hierarchii těch životních podmínek a okolností, které jsou pro něj frustrující a lze je charakterizovat v kategorii aktuálních (či trvale působících) stresorů.
- respondent v něm vyjadřuje svůj přístup k širokému souboru životních okolností (za jak důležité je považuje a jak je spokojen s úrovní jejich dosahování), umožňující postihnout a diferencovat zdroje obsah, směr, kvalitu a intenzitu životní spokojenosti a frustragenosti v kategoriích:
 - MA = základní životní podmínky a materiální zabezpečení
 - KU = možnost naplňovat své potřeby kulturního vyžití, resp. realizovat své zájmy a koníčky
 - PR = pracovní uspokojení a jeho kontexty
 - RO = oblast rodinného života
 - ZD = oblast zdraví a jeho širších kontextů
 - VZ = oblast soc. vztahů ve všech interakčních kontextech (rodina, zaměstnání, bydliště, přátelé)
 - SE = základní existenciální momenty (důvěra ve své síly a schopnosti při zvládání životních nároků...) a celková hladina životní spokojenosti.

Uvedené kategorie jsou pokryty 24 okolnostmi života, které považuje autor za základní, ale přitom běžné situace, ve kterých se většina lidí v denním životě ocitá. U každé z nich respondent vyjadřuje, za jak důležitou ji považuje a nakolik je spokojen s její realizací. Rozdíl mezi oběma hodnotami vyjadřuje prožívanou (či manifestovanou) míru uspokojení, nespokojenosti či frustrace (Mikšík, 2006). Získaná data budou dále zpracována pomocí relevantních statistických metod a bude provedena interpretační analýza získaných výsledků.

V kvalitativní části bude stěžejní metodou případová studie. Tato část výzkumu by měla poskytnout vhled do života a zkušeností samotných jedinců, jež dětský domov v brzké době opustí. K tomuto účelu bude pracováno s metodou případové studie, což je detailní studium jednoho, či malého počtu případů, za účelem aplikace získaných poznatků při porozumění případům obdobným. V rámci ní bude užito

kombinace několika metod sběru dat. Jednalo by se např. o pozorování, analýzu osobních dokumentů a na základě polostrukturovaných rozhovorů by byl zrealizován tzv. časosběrný výzkum, který bude zaměřen na zkoumání výzkumného souboru po určité časové období.

V případě představované studie by to byla doba:

- 12–6 měsíců před plánovaným opuštěním dětského domova
- 4–2 týdny před plánovaným opuštěním domova
- 3 měsíce po opuštění dětského domova
- 6 měsíců po opuštění dětského domova
- 12 měsíců po opuštění domova.

Tyto rozhovory by byly analyzovány pomocí kvalitativně orientované metody analýzy konstituce významu Meaning constitution analysis (MCA). Metoda je založena na bázi Husserlovy fenomenologie a jako taková umožňuje porozumět významu daných jevů pro osobnost zkoumané osoby (srov. Strobachová in Gulová & Šíp, 2013). Podle Švaříčka, & Šedřové (2007) je cílem kvalitativního výzkumníka porozumět situaci tak, jak ji chápou sami aktéři (tzv. pohled z perspektivy subjektu). V případě výzkumného šetření v této práci se jedná o emic perspektivu, jež zachycuje význam událostí z pohledu respondentů (jedinců vyrůstajících v dětských domovech).

Charakteristika výzkumného souboru

Na území České republiky se momentálně nachází 143 dětských domovů. 2 dětské domovy spadají pod MŠMT, 6 je v privátním sektoru, 3 dětské domovy spravuje církve a zbylých 132 zařízení mají v kompetencích krajské úřady příslušných obvodů. V první fázi výzkumu budou osloveni vedoucí pracovníci dětských domovů na území České republiky, jež spadají pod krajské úřady. V plánu je oslovit kompletní výzkumný soubor, který čítá 132 domovů. Záměrně budou z výzkumného souboru vyřazeny dětské domovy, jež nespádají pod krajské úřady, a to především z důvodu odlišného režimu a užívaných přístupů. Ve druhé fázi kvantitativního výzkumu budou výzkumným souborem jedinci, kteří se chystají opustit dětský domov za účelem osamostatnění se, přičemž jejich předpokládaný počet je 900. Výzkumným souborem v kvalitativní části by byli vybraní jedinci, kteří budou 1 rok před odchodem z dětského domova. Na základě vývojových zvláštností člověka a psychologických aspektů vlivu ústavní výchovy na vývoj dítěte budou dále stanovena podrobnější kritéria výběru informantů pro kvalitativní část výzkumu.

ZÁVĚR

Záměrem příspěvku bylo představit koncept zamýšleného výzkumu disertační práce, jejímž cílem je zrealizovat víceletou studii smíšeného designu, zaměřující se na problematiku sociální integrace jedinců, kteří opouští dětské domovy. Studie bude smíšeného designu. V kvantitativní části by výzkumným nástrojem byl dotazník, který by v prvním kroku zjišťoval informace od zástupců dětských domovů. Druhým nástrojem tj. dotazníkovým šetřením by se sbírala data a informace od jedinců, které čeká odchod z dětského domova. Získané údaje by sloužily jako „odrazový můstek“ pro realizaci kvalitativní části práce. V rámci ní by se zrealizoval tzv. časosběrný výzkum, který by směřoval k hlubšímu zkoumání a porozumění žitých světů respondentů. Za tímto účelem by byly využity metody vedení polostrukturovaných rozhovorů a analýzy písemných materiálů. Tyto rozhovory by byly následně analyzovány pomocí kvalitativní metody fenomenologické analýzy Meaning Constitution Analysis (MCA).

Na základě získaných informací bychom mohli lépe porozumět a proniknout do života dětí, vyrůstajících v ústavních zařízeních. Rozšířit poznatkovou základnu vztahující se k aktuálnímu tématu, k němuž je výzkum na české populaci stále limitován, vytvořit východiska pro následnou tvorbu metodik zaměřených na přípravu odchodu z DD či popis příkladů dobré praxe. Zjištěných výsledků výzkumu lze také využít v oblasti poradenství cílové skupině.

LITERATURA

- Adley, N. & Kina, J. V. (2014). *Getting behind the closed door of care leavers: understanding the role of emotional support for young people leaving care*. Social Worker, Children in Care Team, London, and Lecturer, School of Education, Social Work and Community Education, University of Dundee, UK.
- Bittner, P. a kol. (2007). *Děti z ústavů!: Právní a psychologické dopady ústavní výchovy z pohledu ochrany rodiny a nejlepšího zájmu dítěte*. Brno: Liga lidských práv.
- Čech, T. (2012). Dospívající v ústavní výchově a příprava na dospělost a život ve společnosti. In Vítková, M., Friedmann, Z. (eds.). *Profesní orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita.
- Dinisman, T. & Zeira, A. (2011). The contribution of individual, social support and institutional characteristics to perceived readiness to leave care in Israel: An ecological perspective. *British Journal of Social Work*, 41(8), 1442–1458.

- Holt, S., & Kirwan, G. (2012). The “key” to successful transitions for young people leaving residential child care: The role of the keyworker. *Child Care in Practice*, 18(4), 371–392.
- Hanáková, L. & Kormaňák, M. (2015). *Jsou na odchod do běžného života připraveny děti z dětských domovů?* [cit. 2017-05-28]. IPSOS [online]. Dostupné z: <http://www.ipsos.cz/jsou-na-odchod-do-bezneho-zivota-pripraveny-deti-z-detskych-domovu/>.
- Kopřivová, L. (2006). *Odchod dětí z dětského domova*. Diplomová práce. Brno. Pedagogická fakulta MU.
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Matoušek, O. (1999). *Ústavní péče*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Matoušek, O., Pazlarová, H., Baldová, L. (2008). *Individuální plánování služeb u ohrožených dětí a mládeže s důrazem na mladistvé odcházející z ústavní výchovy*. Praha: Člověk hledá člověka.
- Mikšík, O. (2006). *Ekonomické, osobnostní a situační pozadí základních postojů k životní realitě*. Praha: FSV UK. Pražské sociálně vědní studie. Psychologická řada, PSY-017.
- Musil, L. (2000). *Osoby se syndromem ústavní závislosti a řešení jejich problému v Brně: podkladová studie pro koncepci Magistrátu města Brna*. Brno: Fakulta sociálních studií MU.
- OSN. (2009). *Směrnice o náhradní péči o děti*. [online]. [cit. 2018-02-01]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz>.
- Parrot, L. (2002). *Social work and social care*. 2nd ed. New York: Routledge.
- Rafaeli, T., Benbenishty, R., & Eliel-Gev, M. (2013). Youth aging out of residential care in Israel: Readiness for independent living and need for help. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1601–1607.
- Schofield, G., Larsson, B., Ward, E. (2016). Risk, resilience and identity construction in the life narratives of young people leaving residential care. *Child & Family Social Work*, 22, 782-791. doi: 10.1111/cfs.12295
- Stein, M. (2012). *Young people leaving care: supporting pathways to adulthood*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Strobachová, B. (2013). MCA: Fenomenologický pohled na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. In Gulová, L. a Šíp, R. (eds.). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Švaříček, R. & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Zahradníčková, R. (2008). *První rok po odchodu z dětského domova*. Diplomová práce. Brno. Pedagogická fakulta MU.

Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

Zákon č. 359/1999 Sb. o sociálně právní ochraně dětí.

Autor:

Mgr. Veronika Štenclová

veronika.stenclova01@upol.cz

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií, Olomouc

ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA V DIDAKTICKÉM UVAŽOVÁNÍ UČITELE OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY

Zdeňka Hanková

Anotace: Příspěvek prezentuje genezi a dílčí výsledky kvalitativní analýzy didaktického uvažování pedagogů v implementaci osobnostní a sociální výchovy didaktickými prostředky zážitkové pedagogiky. Z předběžných výstupů vyplývá: respondenti preferují aktivní roli žáka, učení prostřednictvím zkušenosti; uvědomují si, jak jádrová činnost koresponduje s cílem; doceňují význam reflexe pro budování znalosti; berou v úvahu potřeby dětí spíše jako důvod pro přizpůsobení nároků ve výuce, než jako východisko k zacílení výuky OSV.

Klíčová slova: artefietika, didaktické uvažování, dramatická výchova, kvalitativní výzkum, obsahová analýza, osobnostní a sociální výchova, zážitkové pedagogika

ÚVOD

Článek se vztahuje k procesu implementace kurikulární reformy, k metodické dimenzi kurikula (Janík, Knecht, Najvar, Píšová, Slavík, 2011). V kontextu výzkumu aktuálních změn v českém školství se sledují změny v řízení systému českého školství. Mezi aktéry těchto změn se zahrnuje autoregulace učitelskou profesí. Ve fázi hodnocení kurikulární reformy se objevuje vliv formalismu jako důsledek nízké koncepční systémové podpory učitelské profese. (Janík, 2014, s. 643). Ve výstupech je formulován požadavek profesionální podpory konstruktivisticky chápané výuky, zaměřené mimo jiné na konkrétní akty práce s učivem. Doprovodný výzkum má být jednou z forem této podpory. Z tohoto nároku vyplývá řada teoretických i prakticko-metodických otázek. Výzkumy v oblasti logiky **didaktického uvažování učitelů OSV** v minulosti

realizoval Valenta (2013, s. 213) a využil je jako podklad textu publikace Didaktika osobnostní a sociální výchovy.

RVP ZV doporučuje jako možnou strategii rozvoje sociálních dovedností, postojů, či hodnot začlenit do učebního plánu ŠVP předměty osobnostní a sociální výchova (OSV), dramatická výchova (DV) nebo etická výchova (RVP ZV⁶, 2013). Školy uplatňují ve svých ŠVP řadu didaktických strategií, které teoreticky postihuje zážitková pedagogika (ZP). Jirásek (2016) ovšem poukázal na povrchní zacházení s hrou a na nesprávné uchopení pojmu *zážitková pedagogika* pro název činností s dětmi (Jirásek, 2008). Ve stejném textu shledává Jirásek shody diskurzu ZP s didaktickým myšlenkovým pojetím OSV a artefietiky, které pracují s prožitkem jako prostředkem učení podobnými postupy. Je otázkou, mají-li učitelé odpovídající vhled do procesu ontodidaktické a potažmo psychodidaktické transformace těchto kurikulárních obsahů do té míry, aby je mohli didakticky uchopit stejně profesionálně jako jiné učivo (např. oborové obsahy své aprobace).⁵

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

„Zážitkovou pedagogikou rozumíme teoretické postižení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do života“ (Jirásek, 2004, str. 15). Svozilová (2004, s. 24) definuje *„to, v čem se jednotlivé přístupy a projevy zážitkové pedagogiky liší, je způsob navození a zpracování zážitku. Hledání nejvhodnějších způsobů se pak odvíjí přinejmenším od toho, pro koho a k jakým pedagogickým cílům je program určen.“*

Převážná část publikací vztahujících se k zážitkové pedagogice obsahuje relativně stručnou úvodní kapitolu charakterizující metody (výchovy, vzdělávání, rozvoje) prostřednictvím zážitku, ale těžiště textu těchto publikací spočívá v souboru her, aktivit zpravidla velmi podrobně didakticky propracovaných⁷. Takový charakter textů podporuje názor, že základ ZP vychází pouze z praxe. ZP je pak kritizována jako příliš prakticistní obor. Teoretické zázemí ZP vychází mimo jiné z tradic skautingu, woodcraftu, odkazu Kurta Hahna v uchopení současným mezinárodním hnutím

5 Helus (2015, s. 107) odkazuje na význam učitelovy znalosti k tématu socializace. Později (2016) formuluje tzv. edukací obratu ve smyslu obratu k osobnosti, lidskosti; ke stejnému náhledu tématu se hlásí Hejný (2016)

6 Vžitá zkratka pro Rámcový vzdělávací plán pro základní školy, dále jen RVP ZV.

7 Podobně jsou koncipovány i kurzy organizací Prázdninová škola Lipnice, Hnutí Go!, Instruktoři Brno.

Outward Bound International (Hanuš, Chytilová, 2009; Svatoš, Lebeda, 2004), z filosofických, psychologickými zdroji (Csikszentmihalyi, 1996; Smékal, 2004; Gardner, 1999; Dewey, Lewin, Kolb in Hanuš, Chytilová 2009 resp. Nehyba, 2011; Činčera, 2013; Henton⁸, 1996), pracuje s kontextem pedagogiky volného času, avšak minimálně se vztahuje k obecně respektovaným kategoriím obecné didaktiky.

Následující schéma se pokouší vysledovat, jak se vztahuje didaktický kontext ZP (Jirásek, Hanuš, Martin, Valenta, Slavík) ke kategoriím obecné didaktiky (modely výuky, přístupy, koncepce, paradigmaty) (Kalhous, Obst, 2002; Pasch, 1998; Maňák, 2003; Jonassen, Mareš in Průcha, 2009). Komentářem ke schématu jsou následující úvahy: Práce se zážitkem jako příležitosti k učení (navozování, rozbor a reflexe prožitkových událostí) zprostředkuje konstruování (resp. rekonstruování), znalosti (kognitivní, afektivní, psychomotorické domény) v sociálních interakcích v procesu výuky řízeném pedagogem (učitelem, vychovatelem, lektorem). To koresponduje s konstruktivistickým, respektive sociálně konstruktivistickým pojetím výuky, či sociálními modely výuky, heuristickou výukou. Ve fázi review (zpracování, reflexe, kruh bezpečí) jsou z prožité události identifikovaná fakta (emoční složka vztahového rámce) využita v induktivním postupu facilitovaném pedagogem směrem ke generalizacím. Tato fáze budování, konstruování (resp. rekonstruování) znalosti pracuje s kognitivní složkou učení (pojem, porozumění, generalizace). Následně evokuje transfer znalosti do životní reality - aplikace (opačným směrem, dedukcí) - do představ analogických situací v životě žáka. Aktivní role žáka v navozené situaci (hra, aktivita, jádrová činnost jako příležitost k učení; včetně expresivních činností) a stejně tak při zpracování (reflexi) koresponduje s koncepcí „Učebního prostředí akcentující žáka“. Ve fázi aplikace a zpevňování se u konativní složky (chování) uplatní behavioristické postupy.

8 Project Adventure, Adventure in the Classroom model, Dobrodružství ve třídě (Henton, 1996) je konkrétní komplexní školní program realizovaný ve školním prostředí v USA, který se víceméně shoduje s českým pojetím ZP, staví na následujících didaktické terminologii: smysl (smysluplný cíl), podpora, stimulace, uspokojení (ve smyslu naplnění cílů) dále pak: výzva (volba osobního rizika) a plnohodnotný kontrakt (respekt, bezpečnost žáka) a zpracování (v diskurzu ZP označovaným review, reflexe).

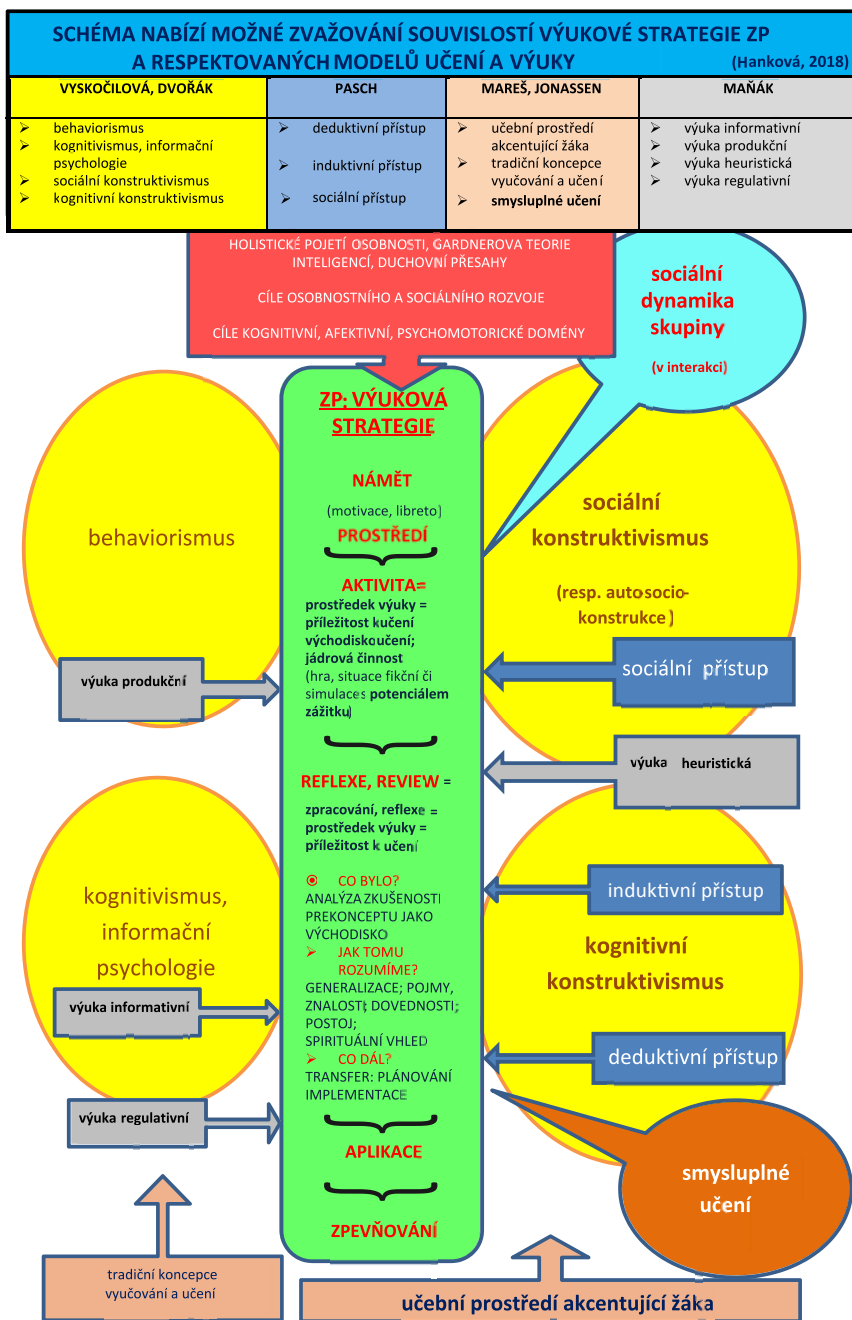


Schéma souvislostí výukové strategie ZP a respektovaných modelů učení a výchovy (Hanková, 2018)

Z pohledu obecné didaktiky je možné chápat jako analogické didaktické přístupy ZP a oborů OSV, DV a artefietika a přijmout sjednocující pohled na tyto obory při respektu k jejich oborovým specifickým. Následující tabulka slouží ke komparaci didaktických kategorií:

ZP	chápe zážitek jako prostředek učení (jako komplexní, verbálně nepřenositelný, ne-definovatelný, jedinečný, intencionální prožitek je neoddělitelný od svého „obsahu“, sounáležitost prožívajícího jedince a prožívané události učení na autentické situaci); cílené vyvolání záměrného prožitku, zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí; hra (výzva, dobrovolnost, pravidla, bezpečnost); aktivní, odpovědná a participující role žáka; provázející role učitele; cíl vyvozený z rozvojové potřeby cílové skupiny; zpracování prožitku (review, reflexe); dramaturgie s důrazem na fyzickou i psychickou bezpečnost aktivit (Jirásek 2004; Neumann, 2013; Hanuš, 2002; Franc, Zounková, Martin, 2007; Brestovanský, 2013; Kolb in Manuál ČC, 2005; Ondřejkovič, 2011)
Artefietika	imaginativní a kreativní symbolická výrazová aktivita, navozená námětem a více či méně vymezená pravidly; smyslové uchopení anebo umělecké vyjádření a zažití ve fiktivním světě fyzicky i duševně; reflektivní dialog (Slavík, 1997, též 2013 aj)
OSV	praktická, zosobněná, provázející; souvztažnosti jádrové činnosti jako příležitosti k učení; referenční rámec skupiny; potřeb skupiny; reflexe (Valenta, 2013)
DV	využití prostředků a postupů divadelního umění; možnost vytvářet fiktivní svět (dramatické postavy, děje a prostředí) a vědomě s ním pracovat; učení přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání; nabývání životní zkušenosti hledáním řešení nastoleného problému (situace) intelektem i zapojením těla a emocí (Provažník, 2015, s. 1; podobně Valenta, 1997; Way, 1996)
Psychická bezpečnost jako požadavek: respektující vztahy ve skupině ve vzájemné důvěře; vědomá práce s psychickými riziky osobních témat; ohled k individuálním potřebám jedince; vnímání rizik v námětech v závislosti na stavu skupiny a jedince.	

V literatuře se odlišují pojmy didaktického uvažování, metodického uvažování, pedagogického uvažování a pedagogického jednání. Pedagogického uvažování spolu s pedagogickým jednáním podle Shulmana (model of pedagogical reasoning and action) charakterizuje Janík (2004) jako *model, jehož pomocí autor znázorňuje, jak učitel přemýšlí o obsahu vzdělávání a o možnostech jeho zprostředkování žákům. Pedagogické uvažování a jednání probíhá v linii: porozumění, transformace, vyučování, evaluace, reflexe, nové porozumění*. Pojem **didaktického uvažování** odlišuje Slavík (2013) od metodického uvažování (výklad zadání a postupů učitele a žáka) „*Didaktický text směřuje k natolik vysoké úrovni zobecnění, aby bylo možné srovnávat různé vzdělávací obory mezi sebou navzájem s oporou ve společných didaktických teoriích a sdílené terminologii. Didaktický text je však zároveň zavázán k tomu, aby teoretické*

zobecnění bylo možné operacionalizovat až do úrovně mikroanalýzy reálných situací praxe. To znamená, že didaktické pojmy mají rozlišovat, strukturovat a vysvětlovat konkrétní didaktické jevy ve vzdělávací praxi. Svým důsledným empirickým zakotvením – explikací praxe – se didaktický text má lišit od textů normativních.“ V podobném pojetí pracuje v kontextu didaktiky OSV s tímž pojmem Valenta (2013, s. 9), aniž významně rozlišuje termín myšlení a uvažování v textu a upřesňuje: „*A navíc jde o myšlení na hraně teorie a praxe a o to, abychom ‚rozumění‘ teoretickým didaktickým konceptům uměli transformovat z podoby myšlenkových konstruktů do podoby jednání nás samých i našich žáků. Ale i naopak, abychom za konkrétním jednáním dokázali vidět teorii, zejména tu, která se jevu týká a může nám být nápomocna v dalším řízení učení.“* (Valenta, 2013, s. 9). Vedle toho existuje pojem rozhodování učitele, jako zvažování alternativ (Mareš, in Průcha 2009, s. 179). Vzhledem oborovému zaměření výzkumu autorka upřednostnila pojem **didaktické uvažování**.

CÍLE VÝZKUMU

Sledovat a popsat didaktické uvažování skupiny pedagogů při plánování a realizaci výuky osobnostní a sociální výchovy na základní škole a identifikovat v něm didaktické prostředky zážitkové pedagogiky. Výzkum by měl přispět k řešení otázky, jaké místo má uplatnění didaktických prostředků zážitkové pedagogiky v praxi školní výuky, přinést do praxe náměty rozšiřující profesní dovednosti učitelů a zároveň napomoci autorce k podnětům do didakticky zaměřených kurzů pregraduální přípravy učitelů.

Výzkumné otázky

Jak pedagogové berou v úvahu potřeby skupiny či jednotlivců v osobnostním a sociálním rozvoji?

Jak zvažují navození prožitkové situace jako příležitosti k učení s aktivním zapojením žáků?

Jak chápou pedagogové roli fikce (metafory) v námětu?

Jak vnímají provázanost cíl - jádrová činnost – reflexe v procesu konstruování znalosti?

Metodologický postup

Metodologie je založena na kvalitativním výzkumu, který umožní hluboký vhled do zkoumané edukační reality. Zvolena byla případová studie skupiny pedagogů typického vzorku. Výzkumnou metodou je obsahová analýza materiálu, který vzniká interakcí mezi výzkumníkem a účastníky výzkumu (Miovský, 2006). Zvolenými technikami sběru dat byly polostrukturované rozhovory, volné výpovědi ve formě dotazníku s otevřenými otázkami (Hendl in Průcha, 2009, s. 821) a ohnisková skupina (Sedláček in Švaříček, Šed'ová, 2007).

Postup výzkumu:

Fáze výzkumu	Metoda	Vzorek respondentů
I. Orientace v možnostech výzkumných metod a výběru respondentů do případové studie	2 řízené rozhovory s poznámkovým záznamem odpovědí (testování otázek) 1 následný hlubkový rozhovor s podpůrnými schémata a ilustrativními edukačními situacemi	Dostupný vzorek 3 učitelů ZŠ
II. Ověření nástroje pro sběr dat	Metoda volných výpovědí navozených otevřenými otázkami v písemném projevu, varianty dotazníků s otevřenými otázkami (Hendl in Průcha, 2009, s. 821); zkušební verze	Typický vzorek případu 4 respondenti
III. Sběr dat pro obsahovou analýzu	Metoda volných výpovědí navozených otevřenými otázkami v písemném projevu, varianty dotazníků s otevřenými otázkami (Hendl in Průcha, 2009, s. 821); finální verze	Typický vzorek případu 55 respondentů
IV. Obsahová analýza dat a průběžná interpretace (rozpracovaná)	Kódování sebraného materiálu pomocí softwaru MAXQDA;	
V. Sběr dat a obsahová analýza - nasycení	Ohnisková skupina (saturační fáze k tématům výstupů předchozí fáze)	Vzorkování podskupiny případu kontrastováním Předp. 6 respondentů

Konstrukce výzkumného vzorku případu

V kvalitativním výběru jde o identifikaci vhodných subjektů, které disponují potřebnými informacemi (Hendl in Průcha, 2009, s. 821). Příklad měl v původním plánu pracovat pouze dostupným vzorkem učitelů ZŠ, avšak z výstupů I. fáze výzkumu vyplynulo, že školy nacházejí lidské zdroje pro realizaci kurikula OSV i mezi vychovateli (zapojují je do projektů, třídních setkávání, kurzů, kde OSV realizují). Vzorek tedy zahrnuje učitele i vychovatele, dále v označení pojmem pedagog (v kontextu výchovy Pelikán in Průcha, 2009, s. 20). Z výstupů rozhovorů dále vyplynulo, že je vhodné pracovat s typickým vzorkem případu. Výběr se řídil následujícím klíčem: pedagogové v praxi ZŠ, kteří skutečně realizují OSV a absolvovali nějaký druh metodické podpory bez ohledu na konkrétní didaktický oborový diskurz (OSV, DV, artefietika, ZP). Jednak se dá se předpokládat, že jejich výpovědi budou bohaté a zorientované v terminologii a jednak je výhodou, že mají zájem o svůj profesní rozvoj. V poslední fázi se předpokládá zúžení skupiny případu pro metodu ohniskové skupiny (saturace dat). Autorka si je vědoma, že výběr vzorku má důsledky v limitech výzkumu.

Výzkumné nástroje včetně obsahové specifikace

Strukturovaný rozhovor využíval rozpracovaných výzkumných otázek. Hlubkový rozhovor je doplnil podpůrnými materiály (schémata pro odbornou orientaci, porozumění terminologii).

Náměty volných výpovědí pro dotazník s otevřenými otázkami:

Cíl a volba prostředků učení: Jak postupovat při volbě cíle na jednu lekci Osobnostního a sociálního rozvoje? Který moment při volbě jádrové činnosti (klíčové aktivity, hry, techniky, metody) mi pomohl pochopit vzájemnou vazbu cíle a tohoto prostředku učení?

Budování příležitosti k učení (jádrová činnost): Co mi pomůže určit u jádrové činnosti metody (klíčové aktivity, hry, techniky) moment (ohnisko), který dává dětem prostor pro rozhodnutí, volbu, řešení, tedy příležitost k učení? Jak nastavit tento moment v dramaturgii (strukturu lekce) tak, aby vyprovokoval potřebu řešit ho? Proč se ukazuje výhodné zvolit pro aktivitu fiktivní situaci, metaforu?⁹

Didaktické prostředky při realizaci: Podle čeho se rozhodnu, které informace žáci potřebují pro pochopení výchozí situace dané aktivity? Na co si dát pozor při zadání aktivity? Jaká jsou rizika, limity formy či obsahu? Argumentujte.

Reflexe: Proč začít reflexi diskusí o prožitém (při řešení problému, jednání při aktivitě, volbě výrazu při tvorbě artefaktu)? Proč a kdy je důležité zobecnit téma dané cílem lekce? Co by se stalo při opomenutí diskuse o tom, jak výstupy lekce děti využijí v životě?

Požadavek autenticity byl ošetřen v zadání (obavy z hodnocení, kolegiální vztah, respektující zkušenosti praxe, nabídka pokračování v odborných diskusích ve smyslu).

Obsahová analýza

Obsahová analýza je ve fázi rozpracovanosti, poskytuje pouze dílčí výsledky. Zpracována byla zatím méně než polovina výpovědí (24 z 55), avšak v poměrném počtu variant dotazníků. Analýza pomocí softwaru MAXQDA spočívala na postupu otevřeného kódování materiálu. Práce se softwarem umožnila dynamicky přizpůsobovat struktury s každým hlubším porozuměním souvislostem ve výpovědích. Každá změna logicky zapříčinila opakované revize kódování, ale bezesporu zkvalitnila sber dat a v důsledku hlubší vhléd.

9 varianty pro DV a artefaktiku byly totožné, doplněny pouze o pojmy příběh, konflikt, resp. námět

DÍLČÍ INTERPRETACE

V následujícím textu je zpracována dílčí interpretace kódovaných dat dosud zpracovaných materiálů. Postup sleduje výzkumné otázky.

Jak pedagogové berou v úvahu potřeby skupiny či jednotlivců v osobnostním a sociálním rozvoji?

Respondenti se shodují v tom, že znalosti žáků a o jejich potřebách v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje, jsou klíčové pro výuku OSV. Jejich úvahy se podle očekávání pohybují okolo vztahů ve třídě, avšak víc než dlouhodobý vývoj skupiny je zajímavá aktuální klima třídy i s ohledem na události v jiné výuce (*viděla jsem na dětech, že nejsou v ideálním rozpoložení a tak jsem práci nechala až na čtvrtek; dbát na jejich emoční naladění. Nebudu techniku zadávat, pokud by před hodinou ve třídě proběhla nějaká hádka, stala by se nějaká událost, která by narušila jejich soustředění. Také bych aktivitu nezadávala po tělesné výchově, kdy jsou žáci většinou zpocení a roztěkaní*). To se dobře vztahuje k termínu ZP praktická dramaturgie (přehodnocení plánů vzhledem k aktuální situaci). Ve výpovědích převažuje téma věkových zvláštností, ale často bývá doplněno poznámkou ke konkrétním vybočujícím jednotlivcům. Respondenti berou v úvahu potřeby dětí spíš jako důvod pro přizpůsobení nároků ve výuce než jako východisko k zacílení výuky (*jestli role není nad žákovy možnosti; sázím na dobrou znalost dětského kolektivu, jednotlivých dětí; pokud třídu znám, vím, co jim stačí říci, aby reagovali; abych věděla, co je málo, co je akorát a co už je moc*). Řada respondentů zdůraznila, že neznají-li děti, je třeba si informace o třídě opatřit. (*Pokud skupinu dobře neznám, měla bych si dopředu zjistit informace o rodinné situaci dětí od třídní učitelky; budu přemýšlet nad dostupnými informacemi, když je tolik neznám*). Velkým tématem je podmínka děti chránit (*musím zvolit činnosti, které žákům přinášejí spokojenost, radost, pohodu, jsou pro ně přirozené, to znamená, že musím znát aktuální stav (sociální vztahy) skupiny, které toto předkládám*). To může znamenat odpovídající citlivý přístup, avšak také dilema, zda se učitel nemá záměrně vyhýbat „smutkům světa“ anebo pracovat se sociálními dovednostmi v konfliktních situacích. Ještě dál jde úvaha, kde se respondentka vyhýbá práci se skupinou, v které identifikovala komplikované rodinné zázemí, *„Žáci z 6. ročníku jsou totiž problémové děti bez motivace, spousta z nich nemá dobré rodinné zázemí, rodiče, které o ně nemají až takový zájem a podobně. Proto jsem raději techniku provedla ve 3. A.“* Tento výrok evokuje velmi složitý problém. Jestliže má OSV pracovat s tématem rodina, jak s ním v takovéto situaci zacházet? Do jaké míry lze riskovat nepřiměřenou intervencí a do jaké míry je na místě vyhnout se takovému riziku? Naopak „otevřenost“ deklarovaná v následující výpovědi respondentkou u tématu šikany je diskutabilní a stála by za hlubší prozkoumání *„V tomto případě u nás nedošlo k šikaně těžkého kalibru, mohli jsme mluvit otevřeně. Mohla by nastat situace, že by téma bylo příliš bolestné, intimní,*

nebo ponižující. Pak by nebylo vhodné rozebírat konkrétní situaci v přítomnosti všech.“ Vystávají tu zásadní otázky. První je to, že učitelé se necítí vždy kompetentní k takovým situacím (anebo naopak mohou přehlédnout rizika, pokud se přecení). A druhá otázka související se ZP se váže k tomu, zda a nakolik má být zážitek silný právě u dětí. ZP počítá s různými cílovými skupinami, zpravidla však s adolescenty a dospělými. Velmi často jde o kurzy, kam se účastníci dobrovolně hlásí. Je-li kurz zacílen na intervenci, je pravidlem přítomnost psychologa. Učitel ZŠ je v naprosto odlišné situaci v obou případech (má zodpovědnost za nezletilé, ve vazbě na rodinu, nemá kompetence psychologa). Nemůže se spoléhat na zdroje ZP, aniž by je revidoval z pohledu školní reality.

Jak pedagogové zvažují navození prožitkové situace jako příležitosti k učení s aktivním zapojením žáků?

Pojem příležitost k učení respondenti z velké části vysvětlují výroky o motivaci *bude je to bavit, naučí se*. Hlubší úvahy směřují k potřebě dětí „vyřešit situaci“ (*situace musí být pro děti čitelná a lákavá, aby ji chtěly vyřešit; aby potřeba tuto situaci řešit logicky vyplynula ze sledu činností; nechám to dojít do bodu, který svým způsobem toto napětí v dětech vyvolá; k bodu zlomu, který zůstává pro děti otevřený, nevyřešený; ale zas abych jim to nepodsouvala; něco tajemného, s čím si „jakoby nebudou děti vědět rady“*). Takové uvažování předpokládá, že respondenti preferují aktivní uchopení situace dětmi, evokují učení prostřednictvím zkušenosti. Mnohé výpovědi navazují úvahami o předvídání dětských reakcí. To může pomoci učiteli rozhodnout, zda je činnost tzv. jádrová, zda koresponduje s cílem (*vyvolá v nich otázku, co dál, a zde dávám prostor dětem, většinou musím předvídat, jestli je to ono, kam to děti může vést, jakým směrem a jestli je to k cíli, k jakému chci; dám-li jim prostor, co když se klíčová aktivita se ve svém průběhu odkloní od zamýšleného směru, že aktivita nemusí dětem přinést to poznání, které jsem očekávala*). Velká skupina výpovědí se vztahuje k návaznosti na přechod z zkušenosti, která je chápána jak skrze referenční rámec, tak ve smyslu efektivity učení v provázanosti učiva (*navazují na předchozí zkušenost; zkušeností dětí s řešením konfliktu – vyzrálost; téma „zcitlivět“, kterým se budeme zabývat. Ujasníme si společně s dětmi, co už na dané téma znají z vlastních dřívějších zkušeností; co o tom tématu ví, jaké mají dřívější zkušenosti, jaké mají prekoncepty - osobní zkušenosti*). Další oblast témat se váže na četnost a účel podaných informací při zadání aktivity. Týkají se jednak zacílení, jednak vytvoření atmosféry, ale většinou technických podmínek (pravidla, materiál, organizace). Vynikají úvahy ke kvalitě informace v takovém zadání, aby zůstal prostor pro vlastní řešení situace dětmi (*zároveň informacemi určuji i jak moc velký prostor chci dětem dát pro jejich vlastní interpretaci; informace by měly dětem navodit atmosféru „ted' je to na nás“; okolnosti potřebné k vcítění se do role*).

Jak chápou pedagogové roli fikce (metafory) v námětu?

Výpovědi se dělí do čtyř skupin. Jedna se vztahuje k fikci jako zástupné realitě, která v odstupe drží děti mimo riziko ohrožení (pozice ve třídě, sebevědomí, osobní témata, rodinné zázemí apod.). Respondenti jsou si zjevně vědomi komplikovanosti zázemí dětí, vycházejí ze zkušeností s reálnými psychicky náročnými situacemi mezi dětmi (*není vhodné ukazovat přímo na příkladu dítěte ve třídě - nervové zhroucení, pláč, odchod ze třídy, je lepší fiktivní postava či příběh, ve kterém se žák sice může najít, ale ví o tom jen on sám, nikoli okolí; rizika shodnosti fikce s realitou ve třídě; necítí se být ohroženi, vlastně mluví jakoby někdo jiný; v modelových situacích si mohou děti bezpečně vyzkoušet řešení i nepříjemných situací; mohou se za postavu „schovat“*). Dále je fikce chápána jako tréninkový prostor (*v reálné situaci si žáci obvykle dokážou rychleji poradit, protože si vybaví zkušenost, kterou získali v situaci modelové; zkusí si, s čím se setkávají každý den*). Třetí skupina metaforu vnímá jako komunikační kanál (*metaforický výraz může být bližší, snadno pochopitelný a uchopitelný; metafora může být nenásilnou cestou k námětu, může být bližším vysvětlením*). Poslední skupina výpovědí se váže k rozvoji tvořivosti, představivosti, fantazie, rozproudění představivosti, podpoří jejich fantazii. Není pochyb o tom, jak zásadní je rozvoj tvořivosti, ale podstatné je, dostane-li se ke slovu i jinde než v umělecky zaměřených předmětech. Tradice českých prožitkových programů přináší tvořivou hru jako specifikum do obecného povědomí ZP. Důležité je zjištění, že se také ve výuce OSV pracuje ve hře s tvořivostí.

Jak pedagogové vnímají provázanost cíl - jádrová činnost - reflexe v procesu konstruování znalosti?

Interpretace dat k této výzkumné otázce se jistě bude významně posouvat s dalšími zpracovaným materiálem, protože je nejkompexnější. Bude vyžadovat propojené kódování křížem, které se vyplatí zahájit s celým materiálem. Přesto stojí za uvedení např. úvahy respondentů k roli reflexe. Výpovědi doceňují význam reflexe pro završení znalosti (*snažím se, aby výsledkem byla kvalitní reflexe; uvědomit si osobní přínos nové zkušenosti pro každého z nich osobně, ale také možnost obecného uplatnění poznatku v reálném životě; díky reflexi si žáci vědomě zpracovávají prožitou zkušenost, uvědomí si její další použitelnost v reálném životě apod. Teprve díky tomu dochází k učení; reflexe je tak mocná, intenzivní a plodná, že dojde i k zobecňování; když opomenou diskusi o tom, jak děti použijí konkrétní zkušenost v životě, tak si děti v lepším případě zahrály pěknou hru, která se jim uloží v paměti a nedojde k propojení mezi prožitkem ze hry a konkrétními situacemi v konkrétním, reálném životě. Nebo nemusí dojít. A ani k vzájemnému obohacení; bez reflexe - to by byla práce nazmar. Byla by to škoda a děti by si to možná uvědomily, ale spíš asi ne*). Ovšem některé výpovědi reflexi významně přecenili, zvláště u aktivit se složitým transferem poznání do chování žáků (v oblasti hodnotového aparátu). Dalším námětem úvah bylo identifikování reflexe jako příležitosti pro katarzi a současně zvažování projevu emocí jako

ohrožení před skupinou (*dává možnost vyjádřit dětem své emoce, jak se jim pracovalo; mohla by nastat situace, že by téma bylo příliš bolestné, intimní, nebo ponižující. Pak by nebylo vhodné rozebírat konkrétní situaci v přítomnosti všech; prožitý zážitek či pocit ventilovat, říci o něm druhým, podělit se o své pocity, ovšem pokud jedinec nechce mluvit - nenutit, optat se na problém jindy*). Často je zmíněn význam reflexe jako prostor pro rozvoj vyjadřování, argumentace, či obecně komunikace ve skupině (*aby nápady samy formulovaly, ale i před druhými a tím se pak vzájemně obohacují a učí, učí se také obhajovat svůj názor, obhajovat prožité a objevené, svou zkušenost, vysvětlovat zvolené řešení; mají příležitost nestydět se sdělit zdánlivý neúspěch ve zvoleném řešení při hře; diskuze podporuje sebezpoznání*).

DISKUSE

Obsahová analýza didaktického uvažování pedagogického pracovníka ZŠ, na kterou se tento příspěvek zaměřil, přináší alespoň v dílčích výstupech podněty k tomu, jak tito pedagogové vnímají potenciál ZP pro OSV. Některé myšlenky k diskusi byly ponechány v textu interpretace (viz. citované výpovědi). K diskusi se nabízí otázka, zda do případu nebylo zahrnuto příliš respondentů. Ukazuje se, že je to spíše výhodou. Je sice pracné zpracovat velké množství textu, ale pokoušet se předem některé skupiny respondentů vyřadit, by mohlo konečný materiál a data ochudit, či zkruslit. Zdaleka neplatí, že nosná vyjádření se dají zaznamenat u stejných respondentů. Konzistentnost je zjevná u jednotlivých respondentů spíše v přístupu, motivovanosti než v hloubce úvah (některé didaktické charakteristiky nedomýšleli tak jako jiné). Bohatost materiálu nabízí více komparací, v současné fázi zpracování se na řadu variant ještě nedostalo.

LITERATURA

- Baumann, P. (2006). Filosofické otázky v kurikulu základní školy, In *Problémy kurikula základní školy*, Sborník z pracovního semináře Pedagogické fakultě MU Brno.
- Brestovanský, M. (2013). Výchova charakteru v džungli krátkodobých projektů. In *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. Praha: VŠTVS Palestra. Dostupné z: <http://www.palestra.cz/zp2013/sbornik.pdf>.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Činčera, J. (2013). Práce se zážitkem v programech výchovy o Zemi. In *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. (Poznámky autora z přednášky).

- Dvořáčková, A., Šulcová, M., & Jirásek, I. (2014). Analýza metodologických postupů publikovaných prací v oblasti zážitkové pedagogiky. *Pedagogika*, 64(4), 407–421.
- Franc, D., Zouneková, D., & Martin, A. (2007). *Učení zážitkem a hrou*. Brno: Computer Press.
- Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.
- Hanuš, R. (2002). Zážitková pedagogika a její pedagogicko-psychologické aspekty. In *Prožitek a tělesnost-mezinárodní konference*. Praha: UK FTVS.
- Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*, 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Hejný, M. (2016). Ilustrace k edukaci obratu Zdeňka Heluse. *Pedagogika*, 1/2016, (MONO), 15–22.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Helus, Z. (2016). Retrospektiva a perspektiva osobnostně orientovaného pojetí výchovy v teorii a praxi: Proč je osobnostní zřetel v edukaci důležitý a jak jej uplatňovat v edukaci obratu. *Pedagogika*, 1/2016 (MONO), 4–14.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Henton, M. (1996). *Adventure in the Classroom*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Jirásek, I. (2004). Zážitková pedagogika. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 1. Praha: PŠL.
- Jirásek, I. (2008). Širší sociální kontext zážitkové pedagogiky. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 9. Praha: PŠL.
- Jirásek, I. (2016). Doxa a epistémé zážitkové pedagogiky. *Pedagogika*, 66(2), 154–178
- Janík, T. (2004). Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 54(3), 243–250.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Píšová, M., Slavík, J. & kol. (2011). Výzkum kurikulární reformy na gymnáziích. In *Projekt Kurikulum G, sborník příspěvků Národní konference*. Praha: NÚV, divize VÚP Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/weduresearch/texty/plne/kvalitniskola_sbornik.pdf.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kolář, J., Nehyba, J., Lazarová, B., & Knotová, D. (2011). Zkušenostně reflektivní učení v přípravě sociálních pedagogů. In *Kvalita ve vzdělávání: Sborník z 20. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Dostupné: <http://www.acor.cz/getattachment/Studovny/Online>.
- Maňák, J. (2003). *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- Mioviský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Nehyba, J. (2011). Zkušenostně reflektivní učení a komfortní zóna. *Pedagogická orientace*, 21(3), 305–321.
- Neumann, J. (2013). Koncept „Zážitkové pedagogiky“ - přínosy i kritické pohledy, In *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. Praha: VŠTVS Palestra. Dostupné: <http://www.palestra.cz/zp2013/sbornik.pdf>.

- Nováková, M., Vyvozilová, Z., & Blahušová, A. (2014). *Etická výchova pro základní a střední školy: Informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů*. Etické fórum, o. s.
- Ondrejko, M. (2011). O zodpovednosti a psychickej bezpečnosti v zážitkových kurzoch, *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 20. Praha: PŠL. Dostupné: <http://www.gymnasion.org>.
- Pasch, M. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.
- Provažník, J. (2015). *Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí*. Dostupné: <https://www.damu.cz/cs/katedry/katedra-vychovne-dramatiky/>.
- Průcha, J. a kol. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Univerzita Karlova.
- Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 1. díl. Praha: Univerzita Karlova.
- Slavík, J. (2006). Výtvarný výraz – nástroj arteterapie. *Arteterapie (časopis České arteterapeutické asociace)*, 6(4), 12, 7–19.
- Slavík, J. (2013). Tvorba jako způsob poznávání ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*. 1, 2013.
- Slavík, J., Janík, T., Jarníková, J., & Tupý, J. (2014). Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. *Pedagogická Orientace*, 24(5), 721–752.
- Svozilová, P. (2004). Možnosti tu jsou. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 1. Praha: PŠL.
- Smékal, V. (2004). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2.vyd. Brno: Barrister & Principal.
- Svatoš, V., & Lebeda, P. (2005). *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha, Grada Publishing.
- Švaříček, R., Šed'ová, K. & kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Valenta, J. (1997). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Strom.
- Valenta, J. (2006). *Učit se být. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS.
- Valenta, J. (2013). *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada.
- Way, B. (1996). *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV nakladatelství.
- RVP ZV. (2013). MŠMT Praha. Dostupné: <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.

Autor:

PaedDr. Zdeňka Hanková

zdenka.hankova@pedf.cuni.cz

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha

PEDAGOGICKÝ A FILOZOFICKÝ KONCEPT J. A. KOMENSKÉHO PRIZMATEM TEORIE ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY

Monika Janáková

Anotace: *Téma předkládaného příspěvku je představení myšlenek J. A. Komenského v kontextu environmentální výchovy. Snahou je pohled na dílo tohoto klasika teorie výchovy z netradičního, avšak ne nezajímavého, úhlu. Naším fokusem je environmentální výchova a máme za to, že tento přístup k dílu Komenského může nejen osvěžit a zpestřit komeniologická bádání, ale také rozvinout teoretické základy EV. Hlavním cílem práce je identifikace Komenského myšlenek využitelných pro oblast environmentální teorie a nalezení stěžejních bodů spojující tohoto myslitele s pedagogickou oblastí environmentální výchovy. Oblast teorie EV je výrazně chudší než oblast její praxe. Předkládaný text má ambice tuto nerovnováhu poněkud kompenzovat. Zároveň má také poskytnout inspiraci pro následné zapracování myšlenek J. A. Komenského do praxe environmentální výchovy.*

Klíčová slova: environmentální výchova, J. A. Komenský, pedagogika, teorie environmentální výchovy

ÚVOD

Téma předkládaného příspěvku je představení myšlenek J. A. Komenského v kontextu environmentální výchovy (dále také EV). Snahou je pohled na dílo tohoto klasika teorie výchovy z netradičního, avšak ne nezajímavého, úhlu. Naším fokusem je environmentální výchova a máme za to, že tento přístup k dílu Komenského může nejen osvěžit a zpestřit komeniologická bádání, ale také rozvinout teoretické základy EV. Hlavním cílem práce je identifikace Komenského myšlenek využitelných pro oblast

environmentální teorie a nalezení stěžejních bodů spojující tohoto myslitele s pedagogickou oblastí environmentální výchovy.

Práce má ambice stát se příspěvkem v oblasti teorie EV, z tohoto důvodu bude v textu nejprve představena problematika teorií environmentální výchovy. Součástí bude vysvětlení, proč se v této souvislosti zabýváme právě Komenským. Poté se budeme věnovat pedagogickému a filozofickému konceptu J. A. Komenského, viděným prizmatem environmentální výchovy. Nelze obejít nástin Komenského filozofické koncepce světa, neboť pedagogika tohoto myslitele je její organickou součástí a logicky z ní vyplývá. V další části dojde k nastínění pojmu příroda v díle tohoto myslitele. Pokusíme se projasnit tento poněkud nejasný, pro nás však stěžejní, pojem. Na závěr se pokusíme o identifikaci Komenského myšlenek využitelných pro oblast teorie a praxe environmentální výchovy.

Každý praktický koncept by měl stát na teoretické základně, která mu dodává stabilitu, ucelenost, vnitřní konzistenci. S absencí teorie dojde jinak, po čase, k jeho rozmělnění a obtížnému uchopení. Environmentální výchova je ve svém konečném důsledku i ambicích spíše praktickým konceptem. Z velké části funguje a je určena pro oblast praxe. Pravděpodobně proto je podle našeho mínění tendence poněkud opomíjet oblast její teorie. Předložený text je snahou o přispění právě do této oblasti. Do oblasti teorie environmentální výchovy.

Tímto úvodem jsme se postupně dostali k zodpovězení otázky tematického zaměření tohoto textu, tj. proč právě Komenský? Přehledová studie (Janáková, 2016) vypracovaná autorkou tohoto článku ji inspirovala k hledání teoretického konceptu, jenž by mohl poskytnout oporu EV v širším, celostně pojatém rámci teorie z oblasti filozofie. Konceptů EV na nejvyšší úrovni teoretické abstrakce, zdá se, je nejméně. A v jejich rámci je těch filozoficky (ontologicky, metafyzicky) podložených snad ještě méně.

Následující text je tedy, v těchto intencích, pokusem o zakotvení konceptu environmentální výchovy teoretickým filozofickým systémem. A to navíc, vzhledem k tomu, že prozatím snad všechny obecné teorie EV pramení z myšlenek zahraničních autorů, má ambice najít zdroj vyvěrající z naší domácí myšlenkové tradice. Při ohlédnutí se do dějin české filozofie a teorie výchovy se nabízí opus J. A. Komenského jako historicky nejstarší, komplexně pojaté myšlenkové dílo, v němž lze v hojné míře nalézt motivy vztahující se k té oblasti pedagogiky, kterou v dnešní době nazýváme environmentální výchovou. Navíc Komenského dílo je pro nás zajímavé spojením tří oblastí: ontologie, metafyziky a pedagogiky.

J. A. Komenský a environmentální výchova

Dílo J. A. Komenského je komplexního charakteru. Tím, že se Komenský nespécializuje jen na jednu oblast lidského žití a bytí, nýbrž se snaží reflektovat člověka a svět jako

jeden celek, lze v jeho díle najít myšlenky z oblasti filozofie, teologie, pedagogiky, didaktiky, lingvistiky atd. Následující text se k těmto, již tradičně uznávaným a reflektovaným aspektům Komenského díla snaží přidat pohled, který byl prozatím poměrně opomíjen. A to pohled optikou environmentální filozofie a ekologie, který dává do kontextu Komenského pedagogické koncepce a environmentální výchovy. Komenský ve svém díle vypracoval racionalistický koncept univerzální vědy o všem a pro všechny, vševědu, stojící na určitém konceptu světa a přírody. Je to koncept stojící v opozici vůči tehdy dominujícímu karteziánskému matematicko-mechanistickému pohledu. Vcelku lze říci, že Komenský stojí v opozici k Descartovskému přístupu ke světu a představuje tak nekarteziánskou linii myšlení své doby. V následujícím textu vycházíme jednak z Komenského Obecné porady o nápravě věcí lidských a dále jsou mu velkou oporou interpretace Komenského myšlenek z per etablovaných autorů a komeniologů, kterými jsou např. D. Čapková, P. Floss, R. Palouš, J. Patočka, J. Dlouhá, J. Krumpěra.

Komenského filozofická koncepce světa jako výchozí bod jeho pedagogiky

Inspirován novoplatonismem chápe Komenský svět jako celek, sestávající z jednotlivých stupňů. Jeho jednotlivé stupně jsou vždy základem stupňů vyšších. Komenského filozofie je jednou velkou, optimistickou, na dynamismu postavenou koncepcí s jasnou teleologií. Tato evoluce světa, nebo lépe řečeno veškerenstva, v jeho podání není jen slepou, valčí se událostí beze smyslu. Zásadní je onen teleos, účel, cíl, k němuž všechno dynamické dění směřuje. Ke světu dokonalých forem, jenž je zákonitým vyvrcholením vývoje vesmíru.

Veškerý svět byl stvořen Bohem (ten je chápán jako „podstata všeho“) za účelem znovu vzestoupení člověka po jeho pádu. Veškerenstvo je obnovitelné, je napravitelné, je převeditelné ze stavu zatmělosti do stavu náležité zralosti díky emancipační a edukativní působnosti božího vkladu (Palouš, 1992, s. 55). Bůh dal člověku svět, přírodu, aby se skrze ni mohl zdokonalovat a tak přivádět sebe, ale i celý svět jako celek opět k Bohu. Příroda (Svět) hraje tedy zásadní roli jakožto objekt, skrze něj se subjekt člověk (lidstvo) sebepoznává, rozvíjí a zdokonaluje. A i naopak skrze tento proces celý svět směřuje stupňovitě k dokonalosti, spěje k Bohu, k realizaci království božího na zemi. Kruh se uzavírá, návrat člověka jako ztraceného syna zpět do harmonie a jednoty se uskutečňuje. Subjekt – objektový vztah je zde nutností na cestě k celku.

Co je pro nás v souvislosti s pedagogikou důležité, je to, že aktivním činitelem této optimistické vize přeměny světa je člověk. Jeho tvůrčí možnosti a schopnost jednat jsou nepostradatelné. Člověk má ve světě zavádět harmonii, mír, panovat jako správný pán a dospět tak k dobrému konci dramatu-znovunabytí domova. Člověk je

tím, kdo přivádí veškerenstvo k Bohu (Floss, 1968, s. 34). To je bytostným úkolem člověka, zavádět do světa harmonii a mír. Má být obnoveno pravé zacházení s lidmi a věcmi tohoto světa i s vlastním životem tak, aby byla obnovena jednota. Jednota bytí člověka v celku skutečnosti a s ostatními bytostmi. V lidských dějinách nedochází tedy jen k rozvoji člověka, ale pokračuje i rozvoj přírody. (Palouš, 1992, s. 32).

Strukturální pojetí světa, důraz na systém

Současným environmentálním myšlenkám konotuje Komenského pojetí světa, jež odmítá Descartovské mechanistické paradigma. Descartes vyzdvihl svojí filozofickou koncepcí zásadní rozdíl mezi přírodou (*rex extensa*) a člověkem (*res cogitas*). Příroda se podle něj řídí mechanickými zákony, nadřazenost člověka je v tom, že jako jediný má mezi vším živým duši. Descartovská filozofie mířící tak k antropocentrismu a mechanistickému rozebírání skutečnosti na jednotlivé části a ústící až k tezím o nadvládě člověka nad přírodou je Komenskému cizí. Oproti tomu Komenský klade důraz na systémovost. Proti Descartovi staví svět jako jednotu, vzájemně provázaný celek, *organismus vztahů*. „*Protože všechna stvoření tvoří jeden řetěz, jedno všude spojené veškerenstvo. Je to jednota, kterou na části rozebrat nejde.*“ (Floss, 2005).

Velmi moderně působí K. filozofické pojetí světa, jež charakterizuje odklon od substančního chápání směrem k protostrukturálnímu. Věci neuvádí jen jako substance, ale zvláště na konci své tvorby jako struktury. Pojem struktura (používaný v 16. a 17. století jen okrajově např. v astronomii nebo biologii) se u K. stává ontologickou kategorií. Podrobněji se vztahu Komenského ke strukturalismu a současným teoriím systému budeme věnovat v samostatném článku na tento text navazujícím, s názvem J. A. Komenský a permakultura. (Tento navazující článek bude zároveň pokusem převést teoretický koncept J. A. Komenského do praxe vyučování.)

Ke Komenského pojmu PŘÍRODA

Pro sedmnácté století je příznačná, dobově převládající, Descartova koncepce přírody (a přírodovědy) založená na tvrzení, že vše, co se v přírodě děje, je dáno pohybem základních částíček hmoty (atomů). Vše se děje přímým kontaktem atomů a neexistuje žádné působení „na dálku“, žádné síly, žádné kvality. Vše je způsobeno nárazem atomů (Floss, 1983, s. 9). Celek Komenského koncepce světa a jeho nápravy však nemohl být vystaven na takovémto pojetí přírody. Oproti mechanisticko-materialistickému přístupu Descartovské linie tedy Komenský tvrdí, že rozhodující pro dění v přírodě je vnitřní síla věcí. Ne vnější síla způsobena pohyby a nárazy atomů, jejich spojováním a rozpojováním. J. Patočka poukázal na to, že Komenský pro svou vychovatelskou soustavu, potřeboval přírodu ne mechanistickou, ale živou (Palouš, 1991, s. 29). „*Patočka uvádí, že kdyby byl Komenský stanul na půdě tehdy vypracovaného mechanistického pojetí přírody, nemohl by ve své době dospět k systematizaci a tím*

k racionalizaci procesu výchovy.“ (Palouš, 1991, s. 29). Komenského pojetí přírody lze oproti tomu nazvat organistickou, předevolucionistickou koncepcí přírody (Floss, 1983, s. 11). Svět není strojem, nýbrž živým organismem.

Komenského dynamický, evolučně pojatý rozvoj přírody je dovršen lidskými dějinami. Člověkem vzestup přírody nekončí, neboť se dostává do nové fáze. Člověk vytváří nad přírodou „nové světy“ svou tvorbou. A tím jak vytváří stále složitější společenské útvary, vzniká pak stát, kultura, věda. Je až s podivem, jak tato Komenského, téměř již 400 let stará myšlenka silně připomíná základní koncept současné Evoluční ontologie Josefa Šmajse. Komenský věří v pokrok, v obecnou nápravu lidských věcí.

Samotný pojem příroda (Natura) je v Komenského pojetí poněkud komplikovaný. Komenský jej užívá v několika významových rovinách. Příroda je pojem mající u něj nejen tradiční význam, ale také ontologický. Svět, příroda, přirozenost. Podle P. Flosse přírodou nerozumí K. jen lesy vody stráně, ale přirozenou, Bohem vtisknutou sílu umožňující každé věci spočívat a být správným způsobem (Floss, 1968, s. 25). Natura je tedy nejen svět vnější živé a neživé přírody, fyzická skutečnost, ale zároveň také znamená mj. PŘIROZENOST. Vlastnosti jednotlivých jsoucen jsou podmíněny uspořádáním základních částic hmoty, které je právě dáno vnitřní složkou, Naturou (přirozeností). Natura je tak jakýmsi vnitřním zákonem každé věci (Floss, 1966). Svoji přirozenost (Naturu) má vše.

Natura, příroda, je síla propůjčená od Boha každému stvoření, jež každou věc poddrží v jejím bytí. Přirozenost. Je to smysluplnost existování. V tomto Komenského pojetí je tedy Natura „přirozeností“. Podle některých badatelů (J. Červenka) je pojem Natura nejslabším bodem Komenského pojetí přírody. Často jej využívá v podstatě v témže významu jako pojem „duch“¹⁰ (Palouš, 1992, s. 32). Podle Červenky znamená u Komenského *příroda* (v orig. Natura) přirozenost, sílu vloženou Bohem při stvoření do tří základních principů světa (látka, duch, světlo) jako zákon vzniku, růstu, zániku i vývoje (Komenský, 1992, s. 536). V Komenského Pansofii patří „přirozenost“ ke stěžejním pojmům. Sám Komenský na začátku Pansofie hovoří o „přirozenosti“ jako o stvořitelce materiálního světa, jejímž působením vše vzniká, je a jedná (Komenský, 1992, s. 401).

Bůh je tvůrcem čtyř pansofických světů, člověk je tvůrcem dalších tří světů. Vzájemným prostupováním a interakcemi těchto jednotlivých stupňů vzniká stupnice vždy vyšších forem jsoucího. Tento vzestupný proces nazývá Komenský „dílo přírody“ (Opus Naturae).

10 Duch-Pojem jež má být v Komenského pojetí termínem označující sepětí třech základních metafyzických substancí světa: látky, ducha a světla.

Posledním světem je svět věčný, v němž se vše vrací zpět k Bohu. Rozvoj (Evolutio) přírody je zákonitý proces a jeho pokračováním jsou i lidské dějiny, které navzdory všem regresům (jejichž obdobou v přírodě jsou degenerativní procesy) směřují k vyvrcholení v Božím království na Zemi. Strukturální reforma lidských věcí má k jeho nastolení připravit podmínky, člověk tak v dějinách nezdokonaluje jen sám sebe, ale pokračuje v nich i rozvoj přírody.

Souhrnně lze tedy říci, že pojem příroda používá Komenský vedle zmíněného synonyma pro přirozenost, také jako označení pro skutečnost živé a neživé přírody. A také pro pojem svět jako veškerou stvořenou skutečnost a jeho vývoj.

V návaznosti na výše uvedenou koncepci světa si troufáme tvrdit, že z určitého úhlu pohledu není celé Komenského dílo o ničem jiném než o přírodě. Jeho metafyzika a v návaznosti na ni i ontologie a pedagogika je dynamickým konceptem vzestupného vývoje přírody a člověka. Jež ačkoliv jsou rozděleny do různých forem, přesto jsou vzájemně provázány. Člověk je součástí přírody, příroda je v člověku. Potřebují se, a tato vzájemná potřeba, provázanost a závislost je přímo ontotvorná. Příroda bez člověka není ničím, skrze člověka se zdokonaluje jako celek bytí. Člověk bez přírody nemůže dosáhnout dokonalosti, sebeuvědomění a dosažení nejvyšší formy lidství. Na druhou stranu teprve v člověku dochází příroda k sebeuvědomění.

Významná role přírody jako vzoru, jako klíče k porozumění světu

Podstatou světa je vnitřní živost, pohyb. Je nutné vidět tyto vnitřní souvislosti věcí, jejich propojení v celku světa (Palouš, 1992, s. 53). Člověk má na cestě k porozumění těchto provázaností podle Komenského tři zdroje (jak říká tři Boží knihy): **přírodu**, Písmo svaté a své nitro. O roli přírody v tomto kontextu pojednáme na následujících řádcích. Všechno poznání může být na základě analogie vyvozeno ze samotné přírody. „*Bůh umístil v přírodě všechno, co může být idejí našich světů (...)* proto by bylo dobře rozvést dle jednotlivých témat celý obsah přírody, tj. obsah knihy světa i knihy Písem a také knihy vlastního vědomí.“ (Komenský, 1992, s. 57). Svět je uspořádán tak, že vše v něm ukazuje k dalším a dalším vrstvám a celý tento celek ukazuje nad svět, kde teprve spatříme jeho smysl. Zde je zásadní role školy, filozofie školy, filozofie výchovy, která má neustále přehlížet a mít na mysli tento celek světa.

Příroda (Svět) jako škola. Důraz na aktivní a tvořivý přístup ke světu, svobodu a zodpovědnost.

Svět jako škola, nebo matka příroda jako učitelka. Tyto teze má mnoho z nás spojené s Komenského pedagogikou. Avšak obecně jsou chápány velmi zjednodušeně. Bez znalosti filozofické základny, ze které organicky vyrůstá. Komenský tím nemíní pouhé učení se v terénu, v přírodě, v reálném hmatatelném světě. I když na ně klade důraz. Tento aspekt je však až spíše konečným důsledkem jeho filozofického konceptu než

jeho východiskem. Je třeba uvědomit si mnohem větší hloubku důvodů Komenského vzdvihování přírody jako učitelky. Toto tvrzení je nejen vztaženo k bezprostřední praxi, nýbrž má přímo ontologickou hodnotu. Vychází z jednoho ze základních principů Komenského filozofie a pedagogiky, kterým je paralelnost světa, jeho holismus. Jak již bylo poznamenáno, v Komenského pojetí má svět tři vrstvy. Božskou, přírodní a lidskou. Bůh stvořil člověka i přírodu dle idejí, které vzal sám ze sebe. Člověk tak nemůže čerpat pravdivé poznání jinde, než ze stvořeného světa přírodního (a to ať už vnějšího nebo vnitřního), v němž se zrcadlí božské ideje. Ty jsou vlastně ontologickým základem veškeré příbuznosti, paralelnosti a harmonie světa (Palouš, 1991, s. 75). Tato „celkovost“, paralelnost je transcendentního významu. Má zásadní roli pro gnoseologii i ontologii člověka a je základem celého Komenského pansofistického plánu. Souvisí s ním také pojetí výchovy jako vševýchovy orientované k celku. Příroda, viditelný svět (svět přirozený, svět přírody) je základní „knihou Boží“, je první školou, s níž se člověk setkává. Poskytuje mu informace o veškeré realitě participující na božských idejích. Výukovým předmětem je zde každá věc. Je to škola, v níž se jen nevyučuje, ale zejména vychovává. Dalo by se říci, že pojem výchova je téměř synonymem pro smysl a teleogogický účel slova příroda (svět). Slovy Palouše: „svět je prostě světem výchovy“ (Palouš, 1992, s. 50).

Jak upozorňuje Palouš, platí zde univerzální analogie, nelze o světě prostě „jen“ něco nezajímavě „čistě vědět“. Příroda neleží před člověkem jako nezúčastněný shluk objektivních věcí, je světem, jenž je domovem přírodninám i člověku. Jsou zde vztahy, souvislosti, závislosti. Příroda vypráví lidem o svém a současně i o jejich příběhu (Palouš, 1992, s. 50). Celý svět je velká škola, v níž se všichni neustále vzdělávají. I lidská společnost je takovou školou. Každý je učitelem všem a všichni každému. Role přírody, stejně jako i člověka je tedy přímo fatální pro uskutečnění směřování světa směrem k dokonalosti. Obojí je naprosto nutné a nezastupitelné na této cestě. Jedno bez druhého nesplní svůj účel, a nedojde k cíli, kterým je království boží na zemi. Dialektika zde je nutná.

Výchova u K. je vlastně synonymem pro lidský život. Palouš to výstižně shrnul: Žít = poznávat = učit se = chápat = rozvíjet se = více žít.

Důraz na vnímání souvislostí

Velmi aktuálně v rámci environmentální výchovy, ale také pedagogiky vůbec, působí Komenského důraz na vnímání souvislostí. Výchova i vzdělávání se má dít v intencích kladoucích důraz na tento aspekt, celostního, na souvislostech postaveného vnímání reality, světa. Cílem Komenského pansofie je všestranné poznání sebe sama skrze svět. Jejím logickým důsledkem poté by měla být všestranná životní spokojenost, postupná náprava a sjednocení všech a všeho, všenáprava. Svět není pouhým souhrnem věcí, nýbrž je velkou jednotou organického typu, v níž každá bytost je nějakým

způsobem odkázána na druhé, existuje díky nim a zpětně na ně odkazuje. Svět je plný souvislostí, sjednocen vzájemně provázanými vztahy. V tomto celostním, na paralelách založeném konceptu světa, je zřetelná, již zmíněná novoplatonská inspirace světa jako na sebe navazujících vrstev jsoucna.

Správce nebo vládce?

Komenský, stejně jako Descartes operuje s tezí člověka ovládajícího svět. Avšak s jinými důsledky. Descartovo tvrzení v jeho spise *Rozprava o metodě*, že znalosti mohou způsobit, že člověk se stane pánem přírody, vedly spolu s matematicko-mechanistickým pojetím světa až k pojetí lidské nadvlády nad přírodou a jeho sebestřednosti (Descartes, 1947, s. 68–69). To vše bývá spatřováno v základech dnešní ekologické krize a v kořistnickém přístupu člověka přírodě. V Komenského pojetí je člověk taktéž vládcem přírody. Avšak s tím rozdílem, že jí má především sloužit a ovládat sám sebe a své vztahy ke světu (Komenský, 1992, s. 21). Z toho pramení pansofické úsilí o nejen vzdělanost, ale mj. životní moudrost. Každý člověk má panovat, tj. být svéprávný a umět řídit sám sebe, neboť člověk je rozumným tvorem, pánem věcí, svým králem.

Přednosti člověka jsou rozum, řeč a svobodné konání. Aby svobody doby využíval, dal mu bůh rozum jako rádce a také svědomí jako varovníka a strážce. Svobodná vůle je vrcholem vznešenosti, jaké se nám mohlo dostat. Svobodná vůle je hlavním bodem naší přirozenosti. (Komenský, 1992, s. 466–472).

Ve světě lidské dovednosti je v tomto kontextu důležitým prvkem činnost, práce, tvůrčí akt. Ten se zaměřuje na ovládnutí přírody. Tato dovednost (*ars*) je schopností, jež má být kultivována a znamená umění jak nakládat s určitou věcí ve shodě s její přirozenou povahou. Ovládnutí přírody má mít tedy takový charakter, aby lidská vůle (a činnost) nenarušovala základní funkci přírody jako takové a nedeformovala ji (Čapková, 1992). Vláda nad přírodou je v Komenského pojetí zejména vládou nad sebou samým, sebevládou. Spíše než pánem nad přírodou je jejím správcem. A nutno podotknout, že povinností správce čehokoliv je zejména správa, neboli péče, starost. Člověk má být přiveden k odpovědnému vztahu k přírodě, ale i lidem a Bohu. Poté dojde nikoliv k ovládnutí, ale naopak služebnosti, správě ve vztahu člověka k přírodě a k lidem (Dlouhá, 2007). Tento moment považujeme za velmi důležitý v chápání vztahu člověk-příroda u J. A. Komenského. Ne tedy nadvláda, nýbrž správcovství svěřeného.

Aktivní, svobodná a zodpovědná pozice člověka ve světě

V Obecné poradě je svět pojat jako dílo nápravy a člověk jakožto zásadní a naprosto nutný účastník na jeho (a současně i na své) reformě. Reformě, jež je ve skrze ontologické povahy. V Komenského pojetí je člověk vrcholem rozvoje přírody, jeho

stvoření. Je jejím nejvyšším aktem na vzestupné stupnici přírody. Člověk je vrcholným stvořením (Floss, 1968, s. 27). Je zároveň tím, co přírodu hluboce přesahuje. A to ani ne tolik rozumem (non ratio, sed voluntas) jako vůlí k činu (tj. schopností činu), schopností svobodné volby (tj. svobodnou vůlí), jež jej odlišují od zvířat a tzv. nižších živočichů. Vůle, čin dělá člověka člověkem.

Svobodu člověka však má předcházet poznání, pochopení sebe samotného a smyslu svého bytí, orientace ve světě věcí, pochopení vztahů k jiným lidem a k podstatě všeho (Bohu). Lidé musí být ke svobodě vychováni, proto má u K. takový význam výchova a vzdělání.

Úkolem člověka je vrátit sebe i svět do svého centra, smysl lidského života spočívá právě v pochopení tohoto poslání: v činu obnovy, aktu, reformy, v programu uskutečňování stále dokonalejší skutečnosti lidské a v souvislosti s tím i přírodní (Floss, 1968, s. 25). Člověk je v celku stvořeného světa důležitý pro jeho další rozvoj, avšak bylo by poněkud nabubřelé domnívat se, že člověkem končí rozvoj přírody. Podle K. vesmír má své další perspektivy, v němž člověk hraje významnou roli. V člověku dochází příroda k vědomí sebe samého a analogicky zpětně dochází člověk k sebeuvědomění skrze „výchovu světem, přírodou“ (Floss, 1968, s. 28).

Svět jako celek – universalismus a výchova

Člověk musí překonat své sobectví, sklon vedoucí k tomu, aby se považoval za jediné ústřední centrum všeho. Člověk se musí naučit podrobovat se tomu, co ho přesahuje a jemu vládne. Tato ústřední myšlenka je logicky vybudována v universalismus, který znamená život nikoli v sobě a pro sebe, nýbrž v celku ve všech a ve všem. Lidská povaha má v sobě v hloubce původní síly, které směřují k univerzálnosti ke společenskému i vesmírnému celku. Úlohou vychovatele (pedagoga) je tyto síly podchytit a vést, aby převážily nad egocentrismem a vším, co lidi odděluje a uzavírá do sebe. Pravý smysl přirozené výchovy, přirozené metody vychovatelské, je univerzálnost.

Shrnutí Komenského pojetí pedagogiky, školy a výchovy

V intencích výše řečeného, nemá být škola jen přípravou na zaměstnání. V kontextu velkého úkolu, jemuž člověk jako jedinec a svět vůbec čelí, je to v podstatě marginální funkce. Často se jako fráze opakují Komenského zásady názornosti, soustavnosti, bez hlubšího zakotvení. Zapomíná se na K. myšlenku, že vychovávání je samou podstatou (Božího) světa jakožto harmonického analogického univerza (Palouš, 1992). Myšlenku o paralelismu jednotlivých vrstev skutečnosti, jejich provázání a navazování na sebe. Tento moment je velmi důležitý pro objasnění Komenského systematických snah, pro objasnění pojetí vševýchovy jako orientace k celku. Tento pansofický základ prolínající se celým Komenského dílem je syntézou světa přírodního, rozumového i duchovního.

Komenského výchovný program je sociálně integračním konceptem, jenž má svým postupným pronikáním proměnit i strukturu lidského společenství a připravit společnost svobodných, autonomních bytostí, jež chápou a plní své lidské poslání (Floss, 1983, s. 39).

V tomto přerodu hraje zásadní roli svět (příroda) jako škola v obecné podobě a v podobě konkrétní škola jako instituce. Komenský zdůrazňuje, že reformu lidství je potřeba zahájit okamžitou reformou školy, školského řádu, konceptu vzdělávání. To se má dít v duchu kladení důrazu na šíření tolerance, snášenlivosti, vzdělanosti a porozumění s příslušníky duchovní elity. (Floss, 1983, s. 36). Ve školství nemá jít primárně o umělý plán sestavovaný podle předmětů. Cílem není ani tak znalost, jako zejména celková moudrost, pansofické vědění skrze, které lze nahlížet na univerzum. A to vše v intencích Komenského zásad demokratičnosti a univerzálnosti tj. všichni, všechno, všestranně. Vzdělání a výchova však zdaleka není jen záležitostí instituce školy. Ve čtvrtém dílu *Obecné porady, v Pampedii*, Komenský vysvětluje vzdělání a výchovu jako celoživotní proces, který podmiňuje rozvoj tvůrčí činnosti, zdokonalení a nápravu jedince i společnosti. Vodítkem, vychovatelem i učitelem je nám zde samotný svět a příroda. Ten je pro Komenského ústředním pojmem jeho metafyziky, pedagogiky a celého filozoficko-pansofického projektu ústícího v požadavky pro lidskou praxi, pro jeho jednání (akt) ve světě. Pro Komenského je příroda prostředkem, oponentem lidského jednání, díky němuž se lidstvo zdokonaluje až směrem ke království božímu na zemi, k jednotě všeho, tj. člověka i přírody. Je návratem člověka, přírody k sobě samému. K duchovní jednotě. Člověk není ani tak jejím vládcem, jako spíše správcem. Přírodu „využívá“, ale nezneužívá, pečuje o ni. Zároveň je příroda, svět pro něj učitelkou. Celý Komenského projekt vede k humanizaci člověka a života výchovou. Aby se člověk opět stal opět pánem světa, přírody a sebe, universální bytostí. Celá jeho filozofie a následně pedagogika, která z ní vyvěrá, směřuje k filozofii výchovy.

Závěrem lze shrnout, že Komenskému jde o vzdělávání, které by formovalo lidskou bytost jako zodpovědnou, schopnou tvořivě a zodpovědně utvářet svůj svět. Klíčovým pojmem je zde příroda. Komenského filozoficko-pedagogický koncept pracující s tímto pojmem jako se stěžejním, lze pro svou vysokou propracovanost na vyšší úrovni teoretické, filozofické abstrakce, označit za velmi inspirativní teorii EV. A v českém kontextu také jedinou takto hluboce rozpracovanou teorii EV (vedle konceptu *Evoluční ontologie Šmajse*, který však tak důsledně nepracuje s pedagogickým přesahem své teorie jako Komenský). Komenský však celý svůj myšlenkový koncept nebudoval jako spekulativní teoretický systém. Je základem pro praxi, pro život ve světě. Touto optikou je třeba na něj pohlížet a převést do běžné praxe environmentální výchovy. Komenskému nejde jen o znalosti a praktické dovednosti zaručující přežití, ale důležité je i etické chování vůči světu a ostatním lidem. Vzdělání vycházející z kontaktu s přírodou, bytí v ní a hledající v ní své podněty, informace o světě, vztahy, souvislosti. Vzdělání pro život a praxi. Vzdělávání, jež je

současně výchovou. Svět a příroda jsou zdrojem poznání. Žítí ve světě, v přírodě je poznáváním samým. Svět je světem výchovy skrze přírodu. To vše svádí k jednomu netradičnímu a provokujícímu závěru. Nebo spíše otázce na závěr. Znamená to tedy, že pro Komenského je svět výchovy světem pro environmentální výchovy? Podle našeho názoru lze i takto netradičně Komenského koncepci interpretovat.

ZÁVĚR

Výše představený text je spíše úvodem, upozorněním na další možnost vidění a interpretace díla J. A. Komenského. Nabízí shrnutí různě roztříštěných myšlenek komeniologů vyjadřující se k této rovině Komenského díla a interpretaci některých jeho pasáží v kontextu environmentální výchovy. Je pootevřením dveří do myšlenkové oblasti tohoto filozofa a pedagoga, které doposud nebyla věnována patřičná pozornost. V dalším bádání je třeba tyto pomyslné dveře otevřít dokořán a hlouběji se ponořit do podnětné myšlenkové oblasti, kterou nabízí. Věnovat se jednotlivým pasážím, které tento text představuje, intenzivně je prověřit, rozvést, upřesnit, eventuálně je vyvrátit nebo uvést v jiném kontextu. Text J. A. Komenského a environmentální výchova je zejména inspirací pro další bádání.

LITERATURA

- Capra, F. (2004). *Tkáň života*. Praha.
- Čapková, D. (1992). *Jan Amos Komenský a jeho dílo*. Praha: Academia.
- Činčera, J. (2006). Trendy v environmentální výchově – interpretivistický a kritický proud. *Envigogika*, 1(1), 1–8. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.14712/18023061.2>.
- Činčera, J. (2007). *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido.
- Činčera, J. (2013). *Střediska ekologické výchovy mezi teorií a praxí*. Praha: Agentura Koniklec.
- Descartes, R. (1947). *Rozprava o metodě*. Praha.
- Dlouhá, J. (2006). Environmentální vzdělání – pokus o systematické pojmenování problému. *Envigogika*, 1(1), 1–10. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.14712/18023061.7>.
- Dlouhá, J. (2006). Zkušenost přírody – jaká je a co ve výchově znamená. *Envigogika*, 1(1), 1–6. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.14712/18023061.3>.
- Dlouhá, J. (2007). Ekologická etika – na pomezí etikety a revoluční ideologie. *Envigogika*, 2(1), 1–18. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.14712/18023061.13>.
- Dlouhá, J. (2007). Pansofie v díle Jana Ámose Komenského. *Envigogika*, 2(2), 1–16. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.14712/18023061.18>.
- Floss, P. (1966). *Neobvykle o Komenském*. Přerov: Vlastivědný ústav.

- Floss, P. (1968). *Příroda, člověk a společnost v díle J. A. Komenského*. Přerov: Vlastivědný ústav.
- Floss, P. (1983). *Komenský a vědy o přírodě a člověku*. Olomouc.
- Floss, P. (2005). *Poselství J. A. Komenského současné Evropě*. Soliton: Brno.
- Horká, H. (2000). *Výchova pro 21. století*. Paido: Brno.
- Horká, H. (1993). Globální pojetí světa a výchovy. (Vztah ekologické výchovy a výchovy k hodnotám). *Pedagogická orientace*, (8/9), s. 24–28.
- Horká, H. (1996). *Teorie a metodika ekologické výchovy*. Brno: Paido.
- Horká, H. (1997). Učitel a globální výchova. *Pedagogika*, 47(3), 238–246.
- Janáková, M. (2016). Permakultura a teorie environmentální výchovy (EV): mapující přehledová studie. *Envigogika* 12(1).
- Komenský, J. A. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Sv. 1. Praha.
- Morkes, F. Z historie školních zahrad. *Envigogika*. DOI: 10.14712/18023061.333
- Máchal, A. (2007). *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. 2. vyd. Brno: Rezekvítek ve spolupráci s Lipkou - školským zařízením pro environmentální vzdělávání.
- Máchal, A., Nováčková, H., & Sobotová, L. (2012). Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání: soubor učebních textů. Brno.
- Palouš, R. (1992). *Komenského Boží svět*. Praha: SNP.
- Palouš, R., & Soudilová, V. (1991). *Comenius redivivus – příspěvky k filosofii výchovy*. Praha.
- Patočka, J. (1997). Komeniologické studie: soubor textů o J. A. Komenském, 1. díl. Praha.
- Payne P. (1999). Postmodern Challenges and Modern Horizons: education 'for being for the environment', *Environmental Education Research*, 5(1), 5–34. Dostupné <http://dx.doi.org/10.1080/1350462990050101>.
- Průcha, J. (ed.). (2009b). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Sedláček Z. Komeniánská filosofie pro ekology. *Envigogika*. DOI: 10.14712/18023061.125.
- Sedláček Z. Komenský se vrací. *Envigogika* DOI: 10.14712/18023061.262
- Sedláček Z. Komenského Obecná porada jako ekologický emancipační program. *Envigogika* DOI: 10.14712/18023061.135
- Stibral, J. (2005). Proč je příroda krásná?: estetické vnímání přírody v novověku. Praha.
- Šmajš, J., Binka, B., & Rolný, I. (2012). *Etika, ekonomie, příroda*. Brno.
- Šmajš, J. (2007). *Potřebujeme filosofii přežít? Úvahy o filosofii, kultuře, poznání, vzděláním řeči a popularizací vědy*. Brno.

Autor:

Mgr. Monika Janáková

14670@mail.muni.cz

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno

Studie vznikla za podpory Výzkum edukačních procesů, podmínek a prostředků (MUNI/A/1244/2016).

AKÁ JE MOTIVÁCIA UČITEĽOV K PROFESIJNÉMU ROZVOJU A KARIÉRNEMU RASTU V ČECHÁCH A NA SLOVENSKU

Jaroslav Pěnička

Anotace: *Príspevok dáva do súvislosti prvotné výstupy výskumného šetrenia realizovaného v roku 2017 v Českej republike s realizovaným výskumným šetrením v roku 2016 na Slovensku. Využíva kvalitatívny prístup vo výskume, ako dizajn volí zakotvenú teóriu a ako metódu používa projektovanie v ohniskovej skupine. Diskurz učiteľov, ktorý predstavuje ustálený výsledok subjektívnej a intersubjektívne zdieľanej transformácie reality, je skúmaný prostredníctvom zrkadlenia s modelom vytváraným v ohniskových skupinách. Prostredníctvom neho sú generované motivačné faktory, ktoré participanti využívajú na vyjadrenie svojich názorov. Počiatočné výstupy naznačujú, že absencia systému kariérneho rastu v Českej republike nemá vplyv na motiváciu ku kariérenému rastu. V oboch krajinách učitelia nepovažujú kariérny rast za motivujúci hlavne z dôvodu pochybnosti o preukázateľnej kvalite, kritériách kvality učiteľov v jednotlivých kariérnych stupňoch, respektíve v ich zaradení. V rovine profesijného rozvoja je primárnou motiváciou učiteľov ďalej sa vzdelávať pre seba a svojich žiakov. Ambícia zákona externe motivovať učiteľov k rozširovaniu si svojich poznatkov častokrát nanešťastie vedie iba k motivácií na participáciu v inštitúciách poskytujúcich toto vzdelávanie. Oslovení učitelia by sa vzdelávali aj bez existencie súčasného systému - pre seba a svojich žiakov.*

Klíčová slova: kariérny rast, modelovanie v ohniskovej skupine, motivácia, profesijný rozvoj, učiteľ

ÚVOD

Ciele skvalitniť výchovno-vzdelávacie procesy a s nimi spojené výsledky sú celosvetovo a celospoločensky deklarované ako prioritné ciele (programové vyhlásenie vlád, dokumenty OECD, UNESCO, Európskej komisie). Spôsobov, ako dosiahnuť tieto ciele, je viacero, názory na problematiku sa rôznia od optiky, ktorou sa naň hľadí. Akademická sféra môže mať iný pohľad ako decízna, rovnako ako edukant iný ako jeho rodič, v neposlednom rade ani pohľad učiteľov nemusí byť rovnaký. Každá krajina by sa mala pozerieť na svoje ciele s vedomím si svojej jedinečnosti vychádzajúcej z histórie a tradícií, ako aj stupňa vývoja pedagogickej vedy v danom štáte, ktoré môžu, ale aj nemusia, brať do úvahy mieru využitia vedeckých a výskumných činností v zahraničí. Je možné odvodzovať, že stratégií na to, ako skvalitniť školstvo, bude mnoho, rovnako ako mnoho bude aj cieľov, na základe ktorých budú tvorené. Jednou z ciest, ktorá je v Českom a Slovenskom prostredí akcentovaná, sú názory Kosovej, Pavlova, Porubského, Spilovovej, Kohnovej o tom, že koncepčným východiskom skvalitňovania školstva je aj cesta profesionalizácie pedagógov, ich ďalšie vzdelávanie a s ním spojený profesijný štandard.

Projekt „Motivácia učiteľov k profesnému rozvoju a kariérenmu rastu v Českej a Slovenskej republike“ nazerá na motiváciu učiteľov k profesijnému rozvoju a kariérenmu rastu ako nevyhnutný predpoklad pre participáciu učiteľov na aktívnom zvyšovaní si svojich pedagogických kompetencií rovnako, ako na kruciálnu zložku funkčného, implementačného a optimalizačného procesu systémov ďalšieho vzdelávania učiteľov v Českej a Slovenskej republike. Pojmy pedagogický zamestnanec, pedagogický pracovník sú v príspevku považované za synonymá, rozdielnosti v názvoch sú spôsobené právnymi predpismi oboch krajín. Pedagogický zamestnanec spĺňa kvalifikačne požiadavky pre výkon pedagogickej činnosti podľa príslušných právnych predpisov. V práci sa vyskytujúce slovo učiteľ označuje pedagogického zamestnanca, ktorého väčšinou úväzkovou činnosťou je pedagogický proces. Pod systémami umožňujúcimi profesijný rozvoj pedagogických zamestnancov rozumie všetky mechanizmy, ktoré podporujú alebo umožňujú zvyšovať profesijné kompetencie pedagogických zamestnancov závisle a/aj nezávisle na existencii systému profesijného rastu. Pod systémami profesijného rastu rozumie všetky legislatívne východiská umožňujúce kariérny rast pedagogických zamestnancov. Pod pojem profesijný rozvoj pedagogického zamestnanca/učiteľa zaraďujeme všetky aktivity (pred a post graduálne), prostredníctvom ktorých učiteľ zvyšuje (prehlbuje, zdokonaľuje) svoje profesijné kompetencie pre výkon pedagogickej a výkon odbornej činnosti. Pod pojmom kariérny rast projekt rozumie progresívny postup v rámci systému kariérneho rastu.

System profesijného rozvoja (PR) a kariérneho rastu (KR) na Slovensku vstúpil do účinnosti Zákomom č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Jeho základnou filozofiou je dosiahnutie zvýšenia úrovne a kvality výchovno-vzdelávacieho procesu a vykonávania odborných činností profesijným rozvojom a ďalším vzdelávaním. V Českej republike, podľa Zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovníkoch a o zmene niektorých zákonov, Hlava 4, § 24 majú pedagogickí zamestnanci počas výkonu svojej pedagogickej činnosti povinnosť ďalšieho vzdelávania, ktorým si obnovujú, udržujú a dopĺňajú kvalifikáciu. Pedagogickí zamestnanci sa môžu zúčastniť ďalšieho vzdelávania, ktorým si zvyšujú a rozširujú kvalifikáciu. Zákon, okrem iného, určuje aj podmienky pre kariérny rast a fungovanie kreditového systému a to aj napriek jeho absencii. V texte vyskytujúce sa slová - profesný a profesijný - sú spôsobené autentických definovaním týchto slov v príslušných dokumentoch. V texte sú považované za synonymá slova - profesijný.

Motivácia učiteľov k profesijnému rozvoju a kariérnemu rastu

Motivácia učiteľov k profesijnému rozvoju a kariérnemu rastu úzko súvisí s ich vnímaním súčasného stavu a je dôležitá pre samotnú funkčnosť systému profesijného rozvoja a kariérneho rastu, nasledovaná akceptáciou a korešpondovaním s aktuálnou úrovňou rozvoja pedagogickej vedy. Vnútoraná akceptácia však nie je samozrejma, pretože tvorba systému, aj samotný výsledok, je dielom viacerých aktérov – decíznej, akademickej, učiteľskej sféry (ako ich popisuje Spilková & Tomková, 2010, s. 22–38).

Keďže diskurz učiteľov o PR a KR (to, o čom hovoria, a ako o tom hovoria) je téma pre učiteľov stále aktuálna a emočne sytená, býva často prezentovaná na rôznych fórach (v médiách, v rozhovoroch s učiteľmi a v neposlednom rade v komunikácii medzi učiteľmi navzájom), je možné dôjsť k záveru, že poznáme motiváciu učiteľov k PR a KR. Treba upozorniť, že autori najčastejšie pristupujú k motivácii učiteľov k PR a KR tak, že deduktívne odvodzujú motiváciu na základe existencie systému ďalšieho vzdelávania a konania učiteľov v ňom. V Českej republike a na Slovensku téma názorov učiteľov k ich motivácii výskumne podložená kvantitatívne (výskumy TALIS, prieskum realizovaný Slovenskou komorou učiteľov). Nepreskúmanou otázkou ostáva rozdielnosť alebo zhoda motivácie medzi českými (ako ich skúma napríklad Lazarová) a slovenskými učiteľmi.

Najväčšia pozornosť sa v súvislosti s PR a KR v súčasnosti sústreduje na vonkajšiu motiváciu. Kosová (2007, s. 6) pred zavedením Zákona konštatuje pomerne nízku motiváciu k ďalšiemu vzdelávaniu, pretože „v učiteľskej profesii nefigurujú motívy typické pre iné profesie, ako napríklad absencia kariérneho systému – kariérny postup, spojený s vyššou prestížou, vyššou možnosťou sebarealizácie a zvýšením platu“.

Na tento fakt poukazuje v českom prostredí aj Lazarová (2006, s. 79) - motivácia ovplyvňuje nielen profesijné postavenie učiteľa vo svojej škole, ale aj vidinu a možnosť ďalšieho kariérneho postupu (splnenie predpokladov pre vyšší plat, funkciu). Práve túto motiváciu mal systém profesijného rastu prepojený s finančným ohodnotením a kariérnymi stupňami podnikat'el'ov. V súčasnosti sa však na Slovensku v dokumente Učiace sa Slovensko konštatuje (Burjan, Ftáčnik a kol., 2017, s. 99) jeho neúspešnosť, ktorá „... spočíva v nastavení motivácií, resp. stimulov na absolvovanie kontinuálneho vzdelávania. Napriek deklarovanému zámeru, že kontinuálne vzdelávanie má slúžiť na aktualizáciu alebo inováciu profesijných kompetencií učiteľov, dominantnou motiváciou sa stal zisk kreditov pre vyplácanie kreditového príplatku, príp. pre nadobudnutie atestácie.“. Pre potvrdenie tohto argumentu poukazujú (Galáš & Rehuš, 2016, s. 3) na výsledky prieskumu Slovenskej komory učiteľov na vzorke 1300 respondentov. 71,3 % respondentov uvádzajú „za hlavnú motiváciu pri prihlásení sa na školenie“ práve „potrebu získať kredity“, nasledovanou potrebou „do vzdelat' sa v oblasti“ 54,4 %.

Príklad: Učiteľka elektrotechniky sa prihlásila na kurz „Aktualizačná odborná príprava elektrotechnikov“, aby získala 20 kreditov.

Za hlavný problém takéhoto nazerania na motiváciu považujem to, že neskúma motiváciu PR, ani ku KR, ale, post quem, racionalizuje výber. Otázka neberie do úvahy, čo ju pri výbere motivuje a veľmi obmedzene odpovedá na otázku, prečo si kurz vybrala. Na motiváciu učiteľov k profesijnému rozvoju a kariérnemu rastu nahliadajú autori aj z pohľadu humanistickej hierarchie potrieb A. Maslowa. Tento hierarchický spôsob nazerania považujem za veľmi určujúci, pretože štylizuje potreby do stupňov a sebanaplňajúco ich interpretuje. Potreba sebazdokonaľovania a sebarealizácie je však osobnostný a nedá sa personifikovať na systém profesijného vzdelávania.

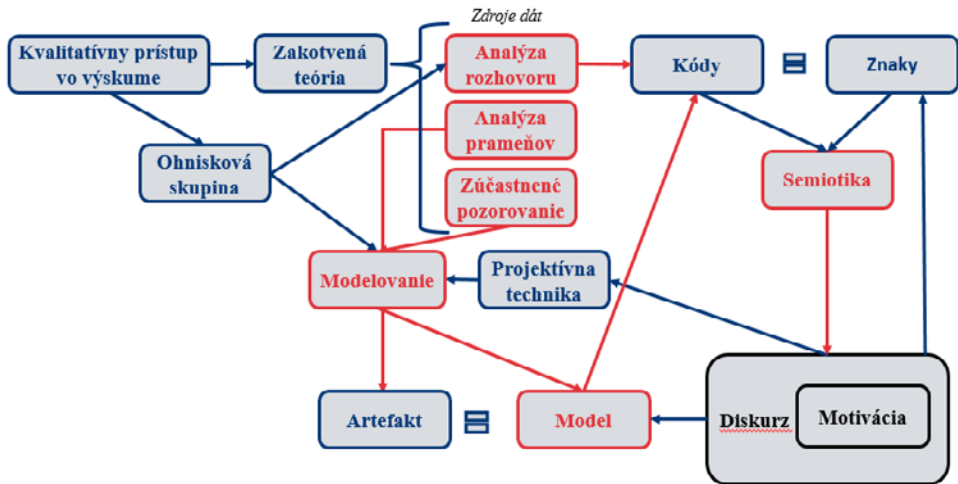
Vhodnejšou formou je nazerat' na motiváciu komplexne prostredníctvom viacerých faktorov motivácie pre PR a KR, do ktorých (Pavlov, 2013, s. 63) zaraďuje osobnostné charakteristiky učiteľa (vek, pohlavie, pedagogické skúsenosti, osobný kontext), príležitosť pre kariéru v profesii (kariérny rast a platový postup), kvalitu externých služieb pre profesijný rozvoj (inštitucionálne a finančné podmienky) a doterajšie skúsenosti (z formálneho a neformálneho profesijného rozvoja). Zložky motivácie učiteľov poskytujú možnosť horizontálneho delenia na pozitívne (prácu s deťmi, kreativitu vo vyučovaní, sebarealizáciu a osobný rozvoj, charakter pracovnej doby) a na negatívne (stresujúce prostredie, platové ohodnotenie, zlú spoluprácu s rodičmi, správanie detí), a vertikálneho delenia na vnútorné (vlastné vzdelávacie potreby, profesijná zodpovednosť) a vonkajšie (potreby štátu, školy...). Práve komplexnosť týchto faktorov je možné skúmat' prostredníctvom kvalitatívneho prístupu vo výskume.

K motivácii pristupujeme ako k súboru hybných momentov v osobnosti a v činnosti, teda súboru tých faktorov, ktoré usmerňujú človeka a tým integrujú a organizujú celkovú psychickú a fyzickú aktivitu jedinca smerom k stanovenému cieľu (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 159), čo jedinca poháňa k vykonaniu určitej činnosti, alebo mu určité činnosti vykonať bráni. Na motiváciu nazeráme z pohľadu teórii zameraných na proces, konkrétne z Vroomej expektačnej teórie (in Armstrong, 2007, s. 225), vychádzajúc z predpokladu, že jedinec koná na základe očakávania – pravdepodobnosti, že čin alebo úsilie povedie k určitému výsledku. Očakávanie je definované ako momentálne presvedčenie, týkajúce sa pravdepodobnosti, že po určitom akte bude nasledovať určitý výsledok. Motivácia za tohto predpokladu je možná len vo chvíli, kedy je medzi výkonom a výsledkom jasne vnímateľný a použiteľný vzťah. Príklad učiteľky z výskumu: Učiteľka elektrotechniky (53 r, 21 r praxe, SOU) vníma problém s disciplínou v triede. Chcela by sa vzdelávať v tejto oblasti, aby zefektívnila prácu v triede. Má šťastie, nájde si kurz venujúci sa danej problematike. Kurz je v čase, ktorý jej vyhovuje. Riaditeľ však učiteľku na tento kurz nepustí, pretože nesúvisí s jej aprobáciou, upodozrieva ju, že „naháňa kredity“. Učiteľka má však nárok a čas na ďalšie vzdelávanie a chce ho využiť. Učiteľka sa prihlásila na „Aktualizačná odborná príprava elektrotechnikov“, získala 20 kreditov.

Popis využitej výskumnej metódy

Výskumná metóda bola konštruovaná s cieľom poskytnúť informácie o motivácii a minimalizovať ovplyvnenie participantov výskumníkom a zachytenia autentického diskurzu učiteľov o téme. Ako ukazuje Graf č. 1, využíva kvalitatívny prístup vo výskume, teda proces skúmania javov a problémov v autentickom prostredí s cieľom získať komplexný obraz týchto javov založený na hĺbkových dátach. Zakotvenú teóriu považuje metóda za dizajn kvalitatívneho prístupu vo výskume. Dôvodom výberu je, že je induktívne odvodená zo skúmania javu, ktorý reprezentuje, odhalená, vytvorená a operatívne overovaná systematickým zhromažďovaním údajov o skúmanom jave a ich analýzou. Zdrojmi dát sú analýza prameňov a rozhovorov a zúčastnené pozorovanie, ktoré metóda využíva.

Graf č. 1: Modelovanie v ohniskovej skupine



Ohnisková skupina bola zvolená, pretože je založená predovšetkým na skupinovej diskusii (charakteristickej pre diskurz), moderovanej výskumníkom a využíva skupinovú interakciu, aby získala k určitej téme údaje a náhľady účastníkov. Ako dodáva Morgan (2001, s. 35) „... *participants vyjadrujú svoje skúsenosti a perspektívy, využívajúc pritom motiváciu zdieľať a porovnávať tieto, odhaľujúc seba, ako objasňujúci údaj, ktorý pomáha preniknúť až na názory a postoje*“.

Zvolené modelovanie je tvorivá ľudská činnosť, ktorá sa vyznačuje idealizáciou a zjednodušením reálneho sveta a predstavuje určitú formu zobrazenia reality. Model chápe ako zjednodušenú formu zobrazenia podstatných znakov skúmaného úseku reality. Je zostavený podľa určitých pravidiel, ktoré umožňujú napodobňovať správanie a vlastnosti zobrazovanej reality. Diskurz, ktorý predstavuje ustálený výsledok subjektívnej a intersubjektívne zdieľanej transformácie reality, zaručuje zrkadlenie vnímanej reality účastníkov s výsledným modelom. Výsledný model vytvorený v ohniskovej skupine, považujeme za artefakt – ľubovoľný objekt alebo proces, ktorý vznikol ľudskou aktivitou.

Na vytváranie modelu nahliadame ako na projektívnu techniku z neanalytického poňatia (Svoboda, 2010, s. 149) ako na proces, v ktorom jedinec premieta obsahy svojich duševných procesov navonok, pripisuje ich iným alebo ich nachádza v iných ľuďoch, zvieratách, rastlinách, dejoch a predmetoch – v našom prípade premieta do modelu, ktorý predstavuje katalyzátor, pretože predpokladá externalizáciu správania. Modelovanie považujeme za autistickú projekciu, pretože hovoríme o prípade, keď jedincom vnímané veci sú modifikované v súlade s jeho vlastnými potrebami. Ide o určitú deformáciu vonkajšieho sveta zásluhou subjektu a z časti aj o racionalizačnú

projekciu, pretože ide o racionalizáciu správania, ktoré si jedinec uvedomuje, snaží sa nájsť objektívne príčiny svojho správania, vysvetliť si ho, ospravedlniť ho.

Výskumné otázky, charakteristika výskumnej vzorky, spôsob spracovania dát

Cieľom výskumného šetrenia je zodpovedať otázky: 1) Aká je motivácia učiteľov ku profesijnému rozvoju a kariérnemu rastu? 2) Aké motivačné faktory sú z pohľadu učiteľov najdôležitejšie pre ich profesijný rozvoj a kariérny rast, a ako ich interpretujú samotní učitelia?

Participantom boli pre minimalizovanie priamych otázok položené len dve: „Čo si predstavujete pod pojmom profesný rozvoj a kariérny rast?“ (analyzuje pojmový aparát participantov, ich osobné definovanie pojmov, slúžiace na ďalšie analyzovanie výrokov a identifikáciu znakov) a „*Navrhňte pre vás optimálny model ďalšieho vzdelávania pre učiteľov*“. (Otvára diskusiu, diskurz účastníkov o téme. Umožňuje prezentovať svoje názory a postoje, diskutovať o témach, o ktorých si myslia, že sú relevantné. Umožňuje im vytvárať model systému ďalšieho vzdelávania vzhľadom na ich ponímanie súčasného systému). Otázky evokujú potrebu zamerať sa primárne na to, ako vnímajú systém, čo im nevyhovuje, a čo, podľa ich názoru, ich motivuje k PR a KR.

Výskumnú vzorku tvorilo 48 učiteľov v 8 ohniskových skupinách na Slovensku (Bratislava, Nitra, Banská Bystrica, Košice) a 11 učiteľov v dvoch ohniskových skupinách v Českej republike (Praha). Učitelia boli vybratí na základe participácie na kurze vzdelávacieho programu v Metodicko-pedagogickom centre a v Národnej inštitute pro ďalší vzdelávaní, až na dva prípady, nepôsobili na rovnakej škole, ako iný účastník skupiny. Participantí pochádzali z rôznych typov škôl: prvý a druhý stupeň ZŠ, gymnázium, SŠ, SOŠ, SOU, konzervatórium, dĺžka ich pedagogickej praxe bola 2–33 rokov.

Z ohniskových skupín boli spracované prepisy diskusií, v ktorých boli okrem výrokov, zaznačené aj nonverbálne reakcie participantov. Bolo použité otvorené kódovanie výrokov na základe kľúčových slov a tém použitých v rámci výrokov. Ako ukazuje Graf č. 1, kľúčom k vytváraniu kódov/kategórií bola podobnosť s vytvoreným modelom. Výsledný model označuje diskurz participantov konkrétnej ohniskovej skupiny. Takýto model je možné analyzovať ako z pohľadu výsledku skupiny, tak aj prostredníctvom zúčastneného pozorovania.

Motivácia participantov k profesijnému rozvoju a kariérnemu rastu na Slovensku

Výsledky predstavujú kódované a saturované kategórie zamerané na motiváciu prítomné vo všetkých skupinách na Slovensku. Výsledky sú rozdelené na zjavné

a skryté. Zjavné predstavujú kategórie, ktoré boli prítomné vo všetkých ohniskových skupinách. Položené otázky boli otvorené, výskyt jednotlivých kategórii nie je v skupinách zaručený. Kategórie v skrytých výsledkov nie sú prítomné vo všetkých skupinách, ale nie sú ojedinelé.

Vyjadrenia participantov poukazujú, že **profesijný rozvoj** (definovaný participantmi - pre seba, s cieľom zvýšiť **pedagogické kompetencie** – označený ako **vnútorná motivácia**) je pre učiteľov dôležitejší ako možnosť **kariérneho rastu**, ktorú vnímajú podľa **tabuľky** len ako možnosť postúpenia do vyššej **platovej triedy (vonkajšia motivácia)**. S tým je spojený prezentovaný názor zrušiť **kredity**, pretože okrem **finančného ohodnotenia**, v nich nevidia zmysel. Systém umožňuje učiteľom „naháňať kredity“, ktorými si zvyšujú plat, poukazujú na to, že učiteľ, ktorý má veľa kreditov (alebo **atestáciu**), nemusí byť **dobrý učiteľ**. Jav má za následok, nemožnosť vzdelávať sa **v inom** ako v svojom **odbore**, napríklad v psychologických témach - práca s problémovými žiakmi, o ktoré majú záujem a ktoré by mohli **zlepšiť prácu so žiakmi**. Samotný **učiteľ** by mal mať možnosť **slobodne si vyberať kurzy**, ktoré považuje z hľadiska svojej potreby za **prínosné pre vyučovanie**. **Teoretické kurzy** len veľmi málo motivujú učiteľov k ďalšiemu vzdelávaniu, tieto poznatky získavajú prostredníctvom odbornej **literatúry**. Od vzdelávania požadujú **prepojenosť s praxou**, nie formou - povieme vám, ako sa to má robiť – ale ukážeme vám, ako sa to má robiť. Všetci prechovávajú úctu k učiteľovi „profíkovi“ so skúsenosťami, vedomosťami. Taký učiteľ/**lektor** ich motivuje k tomu, aby sa ďalej vzdelávali. Za veľmi efektívne a motivujúce označujú aj **diskusie s inými učiteľmi** na rôznych fórach. Ďalší z dôležitých motivačných faktorov je **vnímanie profesie** učiteľa spoločnosťou, nielen rodičmi a žiakmi, ale aj médiami a decíznou sférou.

Čo sa týka skrytých výsledkov, názory jednotlivcov, ako aj skupiny, ovplyvňuje osobná skúsenosť s rôznymi **formami kontinuálneho vzdelávania**. Často považujú za motivujúce to, o čom si myslia, že by bolo **motivujúce pre ich žiakov**. Pokiaľ sa v skupine nachádza učiteľ cudzieho jazyka so skúsenosťou v rámci výmenných pobytov, tak bude skupina ako vhodnú formu ďalšieho vzdelávania preferovať aj **stáže**, pričom učitelia odborných predmetov a učitelia umeleckých predmetov budú preferovať **workshopy** a **exkurzie**. Pokiaľ sa tieto idey objavia, skupina má tendenciu s nimi súhlasiť. Iným príkladom je riaditeľ školy, ten môže učiteľov v ich snahe za profesijným vzdelávaním buď **podporovať**, alebo im vo **vzdelávaní brániť**. Pokiaľ sa v rámci tém objaví **psychohygienu**, participantu upozorňujú na to, že len učiteľ v dobrej psychickej kondícii uvažuje nad profesijným vzdelávaním, zvýšená **administrácia** a **kontrola stresuje**, **inšpekcia/kontrola** by mala poskytovať **podporu** a usmerňovať.

Motivácia participantov k profesijnému rozvoju a kariérnemu rastu v Českej republike

Parciálne výsledky predstavujú kódované kategórie zamerané na motiváciu v ohniskových skupinách v Českej republike. Nie je možné ich zatiaľ deliť na zjavné a skryté. Kľúčom k vybratiu jednotlivých prezentovaných kategórií je prítomnosť vyjadrení v uskutočnených ohniskových skupinách.

Profesijný rast je participantmi vnímaný ako veľmi dôležitý, hlavne z dôvodu zvýšenia **pedagogických kompetencií**, respektíve zvýšenia **kvality výuky**. Absencia systému kariérneho rastu spôsobuje, že participanti nedelia motiváciu na **vnútornú** a **vonkajšiu**. K systému **atestácií** sa vyjadrujú s obavami, pretože si nevedia predstaviť, na základe akých kritérií sa bude určovať, kto je **dobry učitel'** a obávajú sa, že tieto kritériá nebudú relevantné. Majú predstavu, kto je **dobry učitel'** a majú záujem o **hospitácie** hodín takýchto učiteľov z dôvodu vlastného profesijného rastu, ako aj z dôvodu možnosti poskytnutia spätnej väzby pre kolegov. Na takýchto stretnutiach chcú podnietiť **diskusie s inými učiteľmi**. S tým súvisí, že **teoretické vzdelávania** len málo motivujú participantov. Od ďalšieho vzdelávania očakávajú hlavne **prepojenosť s praxou**, s čím sú spojené aj nároky na **lektora** a jeho aktívnu prax. Od systému ďalšieho vzdelávania požadujú, aby im poskytoval **podporu**, prostredníctvom času a dostatočnej kvality kurzov, nie aby pre nich predstavoval nadbytočnú **administráciu**. Upozorňujú na zlé vnímanie **profesie** učiteľa v očiach verejnosti a médií a poukazujú na zlé PR.

V českom prostredí v súvislosti s vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdelávaní žiakov se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, stáva veľkou kódovanou kategóriou **integrácia**, učitelia poukazujú na rôzne problémy s ňou spojené a svoju nepripravenosť. V rámci špecificky akcentovaných tém sa objavuje finančná náročnosť kurzov (**financovanie**) ďalšieho vzdelávania. V skupinách objavuje polemika - môže finančná náročnosť ovplyvniť kvalitu kurzu, aktivitu a motiváciu účastníkov? Opakovanou kategóriou je idea ročného študijného voľna po absolvovaní X rokov praxe, s cieľom **psychohygieny**, ako aj vzdelávania, respektíve tvorby materiálov pre výuku, pretože je pre nich veľmi ťažké sklbiť vlastné sebavzdelávanie s reálnou výukou na školách.

Rozdiely medzi diskurzom na Slovensku a v Českej republike

Jedno z kategórií v ktorých sa prejavili rozdiely vo výskumných súboroch je **financovanie kurzov** ďalšieho vzdelávania, ktorý na Slovensku predstavuje len okrajovú tému z dôvodu prevažnej väčšiny kurzov poskytovaných bezplatne a preto je nedostatočne sýtená. Okrajovo zastúpenou témou Slovensku je **integrácia**, ktorú participanty ilustrujú len individuálnymi prípadmi problémov so žiakmi. V neposlednom rade

absencia systému kariérneho rastu v Českej republike, vedie odstráneniu nosných tém typických pre slovenský diskurz - **kredity a platové triedy**.

Veľmi zaujímavý je však štýl, akým účastníci prezentujú svoje idey. Na Slovensku je najčastejšie typické opísanie dobrého, alebo zlého príkladu kurzu ďalšieho vzdelávania, ktoré evokuje ďalšie príklady, až furiantské uvádzanie horších príkladov a zážitkov z kurzov ďalšieho vzdelávania. Tieto príklady v ostatných evokujú potrebu kompenzovať, respektíve odstrániť jednotlivý spomínaný problém. V Českej republike sú najčastejšie a aj v menšej miere prezentované príklady dobrej praxe, pričom negatívne príklady sa skoro vôbec nevyskytujú. Má to za následok, že participanti menej často navrhujú konkrétne zlepšenia a skôr sa zameriavajú na veľké idey - napríklad rok **učebného voľna**. Na Slovensku existencia systému kariérneho rastu spôsobuje, že účastníci otvorene vyjadrujú kritiku na systém a jeho jednotlivosti - napríklad **atestácie, kvalita kurzov, kontrola** a úloha riaditeľa školy. Podobné názory sa objavujú aj v Českej republike, no prezentované sú skôr ako obavy k rozličným témam, pričom sa tieto obavy zhodujú s príkladmi uvádzanými kolegami zo Slovenska.

ZÁVER

Výsledky výskumne verbalizujú motiváciu participujúcich učiteľov k profesijnému rozvoju a kariérnemu rastu tak, ako ju vnímajú a interpretujú participanti a potvrdzujú indikácie z iných zdrojov. Z názorov participantov je možné povedať, že na Slovensku aktuálne nastavený systém primárne nemotivuje učiteľov ďalej sa vzdelávať (\neq nie sú motivovaní sa ďalej vzdelávať). Systém motivuje učiteľov získavať kredity. Ambícia zákona externe motivovať učiteľov k rozširovaniu si svojich poznatkov nanešťastie nezriedka vedie iba k motivácii na participáciu v inštitúciách poskytujúcich toto vzdelávanie. Absencia systému kariérneho rastu v Českej republike spôsobuje, že participujúci učители prezentujú skôr obavy z toho, čo môže spôsobiť systém ďalšieho vzdelávania, prepojený s zaradovaním na určité kariérne úrovne. Dôležité je povedať, že oslovení učители by sa vzdelávali aj bez existencie súčasného systému, pretože ich primárnou motiváciou je ďalej sa vzdelávať pre seba a svojich žiakov. Práve z toho dôvodu nepotrebujú systém kariérneho rastu, ktorý by ich „len“ rozdeľoval do rozličných platových tried.

Na základe vyjadrení zastávame názor, že systém ďalšieho vzdelávania by mal učiteľom poskytovať možnosti, ako sa efektívne vzdelávať. Jeho funkciou by malo byť zabezpečiť kvalitu a rozmanitosť programov ďalšieho vzdelávania rovnako, ako poskytovať učiteľom možnosti a slobody, ako sa do neho zapojiť. Tak by boli učители viac motivovaní na ňom participovať v súlade s jeho ideou o prehlbovaní svojich poznatkov a dosiahnutí zvýšenia úrovne a kvality výchovno-vzdelávacieho procesu.

Systém ďalšieho vzdelávania by nemal motivovať učiteľov externe prostredníctvom benefitov nesúvisiacich s ich ďalším vzdelávaním a tým lákať učiteľov na jeho participácii. Pokiaľ sa však systém primárne zameriava na to, ako motivovať učiteľov, ktorí sa vzdelávať nechcú, potom je pravdepodobné, že učitelia nájdu aj spôsob ako sa prostredníctvom neho (ne) vzdelávať.

LITERATURA

- Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada.
- Burjan, V., Ftáčnik, M., Juráš, I., Vantuch, J., Višňovský, E., & Vozár, L. (2017). *Učiace sa slovensko: Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania* [online]. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR [cit. 2017-10-12]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf.
- Galáš, P., & Rehuš, M. (2016). *Bez kreditov neodídeme*. [online]. Inštitút vzdelávacej politiky, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR [cit. 2017-10-12]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/9665.pdf>.
- Kohnová, J., (2012). *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Kosová, B. (2007). Andragogický pohľad na vzdelávanie a učenia sa učiteľov. *Orbis scholae*. 1(3), 5–12.
- Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido
- Morgan, D. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Tišnov: Sdružení SCAN.
- Pavlov, I. (2013). Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy). Prešov: Škola plus s.r.o.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. (6., aktualiz. a rozš. vyd.). Praha: Portál.
- Spilková, V., & Tomková, A. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Svoboda, M. (2010). *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál.
- Zákon č. 317/2009 Z. z.. *O pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Slovenská republika [cit. 10.12.2017] Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/2918.pdf>.
- Zákon č. 563/2004 Sb. *O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Česká republika [cit. 10.12.2017] Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>.

Autor:

Mgr. Jaroslav Pěnička

jaroslavpenicka@gmail.com

Katedra Primární pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha

**Výzkum byl podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy
(projekt č. 1110716).**

ŽÁK Z ODLIŠNÉHO KULTURNÍHO PROSTŘEDÍ V CENTRU PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU HODNOT

Iva Staňková, Lenka Venterová

Anotace: *Před moderní pojetí výchovy a vzdělávání je kladena důležitá výzva. Musí přispívat k všestrannému rozvoji každého jedince a to po stránce duševní či tělesné. Je třeba ho rozvíjet v oblasti myšlení i citů, hodnot, postojů i osobní odpovědnosti, v souladu s cílem umožnit mu řešit své vlastní problémy, činit svá vlastní rozhodnutí a nést odpovědnost sám za sebe. V tomto příspěvku chceme vyzdvihnout důležitost výchovy především v souvislosti právě s rozvíjením afektivní oblasti žákovy osobnosti a zároveň chceme upozornit na důležitost výzkumů v této oblasti. A nejen to. V konečném úzu našeho spektra se zaměříme na žáky z kulturně odlišného prostředí, což přirozeně význam celé problematiky ještě více umocňuje.*

Klíčová slova: afektivní oblast osobnosti, hodnotová orientace, výchova a vzdělávání, žák z odlišného kulturního prostředí

HODNOTY V CENTRU ZÁJMU HUMANITNÍCH VĚD

Na úvod našeho příspěvku si klademe otázku, proč se v rámci pedagogiky zabývat hodnotovými systémy žáků, hodnotovými orientacemi, proč zkoumat hodnoty vůbec? Budou výsledná data užitečná a implikovatelná do oblasti pedagogiky, do edukačního procesu, do vztahu učitel – žák? Vždyť oblast hodnot leží v centru zájmu mnoha vědních oborů a disciplín, přičemž každá na tyto kategorie nazírá z jiného úhlu pohledu, takového, který co nejprecizněji odpovídá specifickým kritériím vymezujícím tyto obory. *Filosofie* (především pak disciplína praktické filosofie *etika*) pojímá hodnoty jako základní kulturní kategorie, které odpovídají vyšším tendencím, normám a ideálům. Slovy Vacka (2013, s. 9), „*filosofové zkoumají a formulují morální*

pravidla“, zjednodušeně řečeno „*to, jak by lidé měli morálně myslet a následně jednat*“. V tomto přístupu můžeme spatřovat normativní hledisko. *Axiologie*, jako filosofie hodnot, k tomu přidává dimenzi zabývající se původem a podstatou hodnot, účastí subjektu či objektu na vzniku hodnot, systémy hodnot i vzájemnými vztahy ke společenským a kulturním aspektům. Konečně také bázemi procesu hodnocení i podílem racionální a iracionální složky lidského vědomí v něm. *Psychologii* hodnoty zajímají jako speciální psychické kategorie, které tvoří stabilní trvalou stavbu osobnosti. Také se soustřeďuje na vývoj hodnotového systému a ve svém badatelském záměru se zabývá zjišťováním „*jak a proč lidé jednají tak, jak jednají*“ (Heidbrink in Vacek, 2013, s. 9). Další důležitý vědní obor, *sociologie*, zkoumá hodnoty především v souvislosti s dopadem sociálně-ekonomických proměn společnosti na hodnotový systém a preference. A zde se dostáváme k *pedagogice*. V centru jejích úvah o hodnotách jsou pak možnosti, jak posilovat směřování k dobru prostřednictvím záměrné činnosti, kterou je výchova (Vacek, 2013, s. 9).

Axiologická dimenze výchovy a vzdělávání

Jak podotýká Göbelová (2013, s. 19) i otázky týkající se výchovy a vzdělávání jsou původně filosofickými otázkami. Když na ně hledáme odpovědi, hledáme vlastně odpovědi na ty nejzákladnější otázky a problémy, které se pojí s bytím, jsoucím, člověkem a světem. V prostředí současné pedagogiky nabývá podstata výchovy dvojího významu. V širším slova smyslu představuje veškeré intencionální procesy, které utváří osobnost, a z této perspektivy je tedy syntetizujícím označením pro výchovu a vzdělávání. V užším slova smyslu je poté výchova vnímána jako záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout pozitivních změn především v afektivní a konativní složce osobnosti. Podle Göbelové (2013, s. 20) jsou oblastí rozvoje afektivní stránky osobnosti postoje, citové prožitky, morální a volní vlastnosti, hodnoty a hodnotová orientace. V pedagogické praxi je schéma afektivních cílů realizovaných výchovným působením vyjádřena např. v Krathwohlově taxonomii (vnímání podnětů, reagování na ně, jejich hodnocení, systematizace hodnocení, zvnitřňování hodnot). Proces výchovy je spojován se sebereflexí jedince, přičemž z axiologického úhlu pohledu to znamená s „*rozvíjením schopnosti reflektovat rozporuplnou a mnohostrannou smysluplnost dění s utvářením hodnotových postojů, s uvědomováním si mravních, ekologických, politických, ekonomických a dalších důsledků našeho jednání a odpovědnosti za ně*“ (Göbelová, 2013, s. 20).

Podle Kučerové (1994, s. 14) se pedagogika zabývá člověkem v situaci výchovy, kam celý člověk vstupuje jako jedinečná bytost se všemi svými vztahy ke skutečnosti. Z toho přirozeně plyne, že jde tedy o předmět zkoumání maximálně složitý, mnohonásobně polarizovaný a vyžadující interdisciplinární spolupráci všech věd o člověku. Na jiném místě Kučerová (2011, s. 108–109) přímo apeluje: „*V centru*

pedagogického zkoumání by neměla být izolovaná výchova, ale člověk v situaci výchovy, a nejen jako objekt mezi objekty, ale i jako subjekt mezi subjekty.“ Vybízí tak ke spojení veškerých disciplín, jež se zaměřují antropologicky, k týmové spolupráci a kooperaci, ke shromažďování různorodé skutečnosti o vychovávaném. Výsledkem toho by pak byl ústup od k úzkoprsého vnímání člověka a od představy o jeho „*výchově jako formování podle předem připraveného obrazu*“ (Kučerová, 2011, s. 109). Naopak, výsledkem by byl přístup, který následně pomáhá v navázání smysluplného dialogu, ve kterém by vychovávaný snáze nalézal svou životní cestu i svůj vlastní způsob plnohodnotné seberealizace. Kučerová dále spatřuje styčné plochy filosofie a pedagogiky právě v axiologické dimenzi a trefně vystihuje: „*problém člověka je problém hodnot a problém pedagogiky je výchova k hodnotám*“ (Kučerová 2011, s. 112). Zde vnímáme vyzdvížení axiologie coby společné platformy zkoumání věd o člověku, společnosti i kultuře vzhledem k možnosti implementace výsledků antropologických disciplín pro potřeby pedagogiky. Shrňme-li tedy slovy Kučerové, „*pedagogika se neobejde bez výsledků antropologického bádání speciálních věd. Nechce však tyto výsledky přejímat trpně; chce zkoumat, jak lidství podmiňuje výchovu a jak výchova podmiňuje lidství. V tom je její podíl na komplexním poznání člověka*“ (Kučerová, 2011, s. 112).

Hodnoty v centru úvah o výchově

Hodnoty stojí v samém centru výchovně-vzdělávacího procesu, ovlivňují jej a zároveň působí na edukovaného jedince. Pro současnou pedagogiku se zdá být problém hodnot velice žhavé aktuální téma s ohledem na vzdělávací a výchovné priority. Je velice důležité porozumět hodnotám a správně je interpretovat. Podle Göbelové (2006, s. 6) „*každý pedagogický směr, každé pedagogické působení se odehrává vždy v rozměru určitého světového názoru a s ním souvisejících hodnotových orientací.*“ Mezinárodní dokument UNESCO *Učení je skryté bohatství* (1997) zdůrazňuje úlohu hodnot v prostředí školství. Myšlenky hodnot spatřujeme v centru všech úvah o školní a mimoškolní edukaci, dokonce můžeme říci, že z hlediska svého významu pro osobnost jedince, jako bytosti tvořící, prožívající, učící se, pracující, vychovávající a vychovávané, jsou hodnoty stěžejním tématem. O to více patří diskurz nad hodnotami mezi široce diskutovaná témata současné doby, která se vyznačuje řadou změn a úkolem celé společnosti je na tyto změny reagovat a přizpůsobit se rychlému tempu, životním i pracovním podmínkám. Hodnoty vstupují do sociálních a individuálních procesů jako kategorie, která výrazně ovlivňuje duševní i názorový vývoj člověka jako individua i jako sociální bytosti. Současně mají vliv na jeho sebezdokonalování a hledání vlastního místa ve světě, uprostřed generačních změn, uprostřed kultury nebo společenství v souladu se sebou samým, přírodou a druhými lidmi.

Hledáček pedagogiky je tak v této oblasti zaměřen především na hodnotové systémy dětí a mládeže, na kategorii vzdělání jako společenské hodnoty a na hodnoty

a postoje jako součást cílů obsahů školní edukace vymezovaných ve vzdělávacích programech (Průcha, Walterová, Mareš, 2008). Mimořádně důležitý je vliv hodnotového systému jedince na proces jeho výchovy a vzdělávání. Výchova musí být procesem nejen individuálním, ale také integračním, což znamená sladění individuální jedinečnosti s jednotou společnosti. Hodnotové orientace mají svá opodstatnění v procesu edukace, neboť jak tvrdí Horák (1996, s. 4) *„učení o hodnotách je nonverbálně přítomno i ve vztazích mezi žáky, mezi žáky a učiteli, mezi členy učitelského sboru školou a rodiči, ve vztahu učitele a jeho předmětu, organizaci učení, kázni a pořádku, tedy obecněji v sociálních zkušenostech, jež žák během edukace získává“*. Tento fakt podporují i výsledky výzkumných šetření v této oblasti, jak dodává na jiném místě Horák (1996, s. 4). Proto je potřeba se výzkumy hodnot a hodnotové orientace žáků zabývat a věnovat jim patřičnou pozornost. Dokonce, jak tvrdí dále Horák, hodnotové orientace by měly být přímo včleněny do obsahu vzdělávání a stát se podstatným prvkem v rámci výchovně-vzdělávací práce školy. Nicméně téma hodnot nabývá mnohem více na významu, když se v rámci hodnotové výchovy pracuje s žákem, který pochází z kulturně odlišného prostředí, které může mít jiný hodnotový základ, preferuje a upřednostňuje jiné hodnoty, než je běžné v prostředí majoritním, nebo tyto hodnoty mají odlišný význam pro jedince, rodinu i společnost (etnikum), ze kterého žák pochází.

Sociokulturní prostředí jako determinanta edukačního procesu

Téma vlivu (socio) kulturního prostředí na edukační proces nachází svůj úhel pohledu především v sociokognitivních teoriích vzdělávání, které se soustřeďují právě na společenské a kulturní dimenze procesu učení. Tyto teorie se objevily společně se vzrůstajícím zájmem pedagogů o poznání sociokulturních podmínek žáků, které ve školním prostředí působí a determinují výchovně vzdělávací proces a na které je potřeba brát zřetel. Nutnost respektovat tyto podmínky, ze kterých pocházejí žáci, vyhodnotili pedagogové, učitelé a badatelé jako nezbytné, pokud je cílem dosažení trvalých výsledků a účinků učení. Jak tvrdí Bertrand (1998, s. 119) *„sama povaha učení je vysoce sociální a kulturní a je třeba brát ohled na propojení učení a života“*. V rámci sociokognitivních vzdělávacích teorií je kultura pojímána jako *„celek vzájemně propojených pravidel, na jejichž základě jednotlivé osoby vytvářejí své chování, aby se přizpůsobily konkrétním situacím, nebo jako implicitní a neurčité poznání světa, na jehož základě dávají jednotlivci svému chování směr“* (Bertrand, 1998, s. 120).

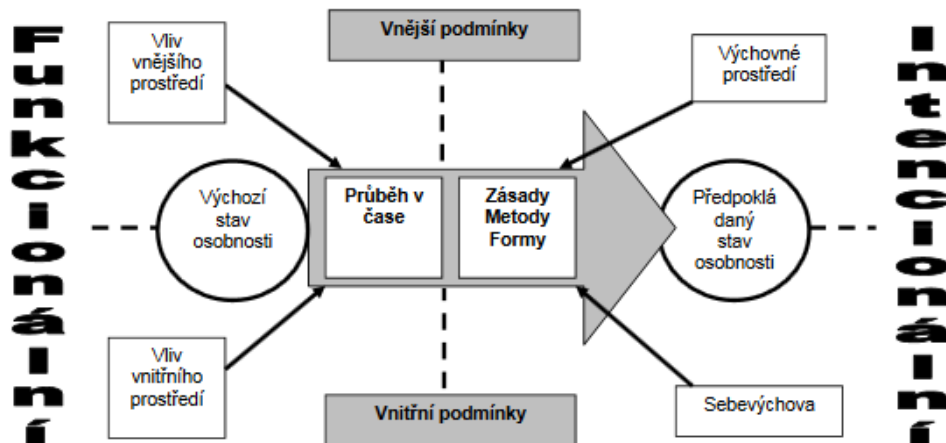
Průcha (2002, s. 109–112) se zmiňuje, že již v období před druhou světovou válkou se realizovaly výzkumy, zda rozdílnosti mezi dětmi, které jsou dané jejich příslušností k rozličným etnickým skupinám, se zrcadlí v různých nuancích jejich inteligence a zda tedy ovlivňují edukační proces samotný. Výzkum podobného zaměření uskutečňoval i český psycholog a pedagog Václav Příhoda. Zjistil, že nejvýznamnější

proměnou, která ovlivnila IQ studentů, byl socioekonomický status rodin, že totiž studenti z majetnějších rodin dosahovali lepších výsledků v IQ testech než studenti z rodin nemovitých. Výsledky jsou o to zajímavější, že jedna skupina prezentovala studenty židovské, slovy tohoto příspěvku - studenty z odlišného sociokulturního prostředí. Došel tedy k závěru, že předpoklady pro úspěšné vzdělávání mají souvislost a prapůvod v sociokulturním prostředí, ze kterého žák či student pochází. Jak dále zmiňuje Průcha (2002, s. 44), pro současnou moderní pedagogiku je příznačné rozvíjení sociálně orientovaných výzkumů a explanací edukačního procesu. Tak vstupují do pedagogických teorií i do výzkumných přístupů sociální determinanty edukačních procesů spolu s podporujícím vědomím, že sociální faktory významně podminují vzdělávací šance a vzdělávací dráhy lidí. Ovlivňují edukaci specifických skupin populace (etnických, jazykových, rasových, náboženských aj. skupin), určují vztahy mezi určitým prostředím sociálním (rodina, komunita, pracoviště, region, stát aj.) a prostředím edukačním (Průcha, 2002, s. 44). Jedním z následků tohoto průniku v rámci pedagogické vědy bylo vytvoření samostatných disciplín jako např. sociální pedagogiky, jež přímo sleduje vliv sociálního prostředí na výchovu a vzdělávání člověka. Zabývá se jevy, které negativně ovlivňují a ohrožují jedince, dále relacemi mezi jedincem (sociální skupinou) a sociálním prostředím. To přineslo změnu v nazírání na edukační jevy, jako na součást širší sociální reality. Ne pouze jako na realitu ovlivňovanou psychologickými zvláštnostmi vychovávaného. A nejen to. Do pedagogiky tak vstupují takové teorie jako Bordieuova teorie kulturního kapitálu či teorie Bernsteinových jazykových kódů. Nicméně, jak zmiňuje Průcha (2002, s. 44), škoda, že nejsou v prostředí českého pedagogiky prosazovány v potřebné míře v souvislosti s edukačními problémy romské minority, sociálně deprivovaných dětí či dětí imigrantů. Spolu s touto sociokulturní orientací moderní pedagogiky se objevuje i vysoký zájem o teorie a výzkumy interkulturní či multikulturní edukace. Jak objasňuje dále Průcha, jedná se o směr pedagogického myšlení, který se snaží o to, aby se prostřednictvím edukace lidé učili chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní. Tato otázka vyvstala jako reflexe sociálních změn společnosti a nutností pedagogiky na ni reagovat.

Shrneme-li, výzkum hodnot žáka z odlišného (socio) kulturního prostředí se přímo dotýká výchovných podmínek, čili determinant procesu výchovy, vedení, kultivace i utváření lidí, a to hned ve dvojí dimenzi. V determinační oblasti vnějších podmínek (sociální prostředí, kulturní prostředí, společenská morálka) a vnitřních podmínek (psychické zvláštnosti – individuální pojetí systému hodnot). Na modelu výchovného procesu v systémovém pojetí Blížkovského (viz obr. č. 1) spatřujeme tedy stěžejní kategorie naší problematiky jako důležité determinanty, zásadním způsobem ovlivňující celý průběh edukačního procesu, mající značný vliv i na jeho výsledky. Dále tyto podmínky výchovy můžeme rozdělit jednak na *eufunkční* (pozitivní formativní

vlivy i účinky životního prostředí i životních zkušeností vychovávaných), *neutrální* (formativní účinky s vlivem ryze neutrálním) a *disfunkční* (představují všechny formativní účinky, které jsou převážně rušivé či negativní).

Obr. č. 1: *Výchovný proces – systémové pojetí* (Blížkovský, 1992)



Metodologie

V oblasti empirického bádání o hodnotách je považován M. Rokeach za toho, který udělal hlavní krok tím, že navázal na hierarchizaci potřeb A. Maslowa, R. K. Mertona a na Parsonsovskou výstavbu obecných systémových konstrukcí společnosti. Rokeach (2000) operoval s klasifikací hodnot na cílové (definují konečný stav) a instrumentální (sloužící jako prostředky a možnosti dosažení). Také předpokládal, že určité hodnoty jsou dané kultuře vlastní. Výzkum pak založil na posuzování 36 hodnot, na základě kterých konstruoval žebříčky hodnot. Jeho koncept je uváděn jako výchozí pro další přístupy. Dnes, i přesto že odborníci stále naráží na problematiku uchopení tématu a na hledání měřitelnosti hodnot, přístupy k měření hodnot pracují či se inspiřují především modely Hofstedeho (1984), Rokeache (2000), Ingleharta (1990), Schwartze (1992), v českém a slovenském badatelském prostředí pak modely Saka (2000, 2004), nebo Vonkomera (1991). Mezi důležité výzkumy v této oblasti patří například:

Zahraníční výzkumy hodnot v interkulturních partnerstvích

Mixed blood: Intermarriage and ethnic identity in twentieth century America. SPICKARD, 1991.

Intercultural Relationships: Entry, Adjustment, and Cultural Negotiations. Journal of Comparative Family Studies. SILVA, L. C., CAMPBELL, K., & WRIGHT, D. W., 2012.
Working with intercultural couples and families: Exploring cultural dissonance to identify transformative opportunities. CRIPPEN, C. L., 2011
Intercultural marriage: promises and pitfalls. ROMANO, D., 2008.

Výzkumy hodnot v romském kulturním prostředí

Analýza postojů rodičů romských dětí ke vzdělávání. Disertační práce. KALEJA, M., 2010.
Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol. KALEJA, M., 2010.
Vzdělání a jeho hodnota z hlediska Romů. (Pohled na vzdělání očima romských matek). GA ČR (406/05/P560) LEVÍNSKÁ, M., 2007.
Kvantitativní analýza názorů a postojů romských žáků ke vzdělávání. KALEJA, M. & KRPEC, R. 2013.

Specifikace výzkumného rámce

Náš výzkum, v oblasti hodnot a žáků z odlišného kulturního prostředí, z celého spektra hodnot cílí na tu přímo vztažnou k oblasti pedagogiky – na hodnotu vzdělání. Vycházíme ze dvou předpokladů. Jednak z toho, že to, jaký význam oné hodnotě jednotlivec přisoudí, významným způsobem determinuje jeho výchovně-vzdělávací proces. A za druhé, že prostředí, z něhož jednotlivec pochází, má zásadní vliv na proces konstruování této hodnoty i na pochopení role vzdělání ve společnosti. V oblasti zkoumání vzdělání jako hodnoty se nabízí jak kvantitativní, tak kvalitativní přístup. Oba přístupy mají v této problematice své klady i zápory. Z kvantitativní perspektivy si klademe za cíl vysledovat postavení a pojetí hodnoty vzdělání v individuálním hodnotovém systému žáka z odlišného kulturního prostředí a nalezení faktorů, které ovlivňují proces utváření systému hodnot.

Hlavním cílem našeho projektu je analyzovat pojetí, význam i pozici hodnoty vzdělání v hodnotovém systému žáků z odlišného kulturního prostředí. V rámci koncepce výzkumu se soustředíme především na tyto oblasti:

1. Oblast pozice hodnoty vzdělání v hodnotových preferencích
2. Oblast významu vzdělání pro jedince
3. Oblast motivace a důvodů ke vzdělávání
4. Oblast determinant koncepce hodnotového konstruktů - vzdělání
5. Oblast pojetí vzdělání

Na tyto oblasti poté navazuje vytyčení dílčích cílů:

- Zjistit jakou pozici zaujímá vzdělání v hodnotových preferencích žáků z odlišného kulturního prostředí.
- Zachytit vzdělanostní aspirace žáků.
- Objasnit význam vzdělání pro jednotlivce.
- Identifikovat důvody a motivaci ke vzdělání.
- Analyzovat názory a postoje ke vzdělání.
- Nalézt dominantní faktory ovlivňující individuální pojetí hodnoty vzdělání.
- Analyzovat pojetí vzdělání.
- Porozumět pojetí vzdělání v procesu mezigeneračního transferu.

V 1. vlně našeho výzkumu jsme se z kvantitativní perspektivy zaměřili na oblast č. 1, na postavení hodnoty vzdělání v hodnotových preferencích žáků z odlišného kulturního prostředí, na jejich hodnotové preference i na jejich vzdělanostní aspirace. Původně jsme ve stěžejní části dotazníku chtěli použít metodiku na zjišťování hodnot dle Petra Saka, předního českého výzkumníka v této oblasti. Komunikovali jsme s ním ohledně vhodnosti užití této metodiky pro naši cílovou skupinu. Jednalo se konkrétně o baterii 23 hodnot a baterii důvodů ke vzdělávání. Nicméně, během zrání zkoumaného problému i samotné konstrukce a operacionalizace dotazníku i vzhledem k jeho doporučení, jsme se nakonec rozhodli k vlastní konstrukci nástroje, a to především z důvodu zacílení dotazníku na specifickou skupinu – romští žáci a žáci z interkulturního prostředí (anglofonní žáci). Dotazník byl vytvořen nejprve v českém jazyce a následně přeložen do anglického jazyka. Nikoliv doslovně, ale tak, aby byl zachován smysl otázek. A to proto, aby se výzkumný vzorek anglofonních žáků mohl rozhodnout, který jazyk je jim bližší.

Dotazníkové šetření se uskutečnilo mezi vybraným souborem mládeže (žáci 6.–9. tříd ZŠ) ve školách zlínského a jihomoravského kraje. V jednotlivých třídách bylo 18–29 žáků. Výzkumný vzorek podléhal předem daným kritériím:

A) Výzkumný vzorek žáků z odlišného kulturního prostředí:

1. skupina zkoumaného vzorku: žáci z romského kulturního prostředí (ROM)
 - deklarovaná příslušnost k *romskému etniku*
2. skupina zkoumaného vzorku: žáci z interkulturního prostředí (ANG)
 - *anglofonní žáci*

B) Výzkumný komparační vzorek z majoritního prostředí:

3. skupina zkoumaného vzorku: žáci z majoritního kulturního prostředí (MAJ).

Nejvýznamnější zjištění

Tabulka č. 1: Pořadí hodnot (zdroj vlastní)

Název hodnoty / pořadí hodnot	Žáci - majorita	Romští žáci	Anglofonní žáci
Zdraví	1	1	4
Láska	2	3	13
Spokojená rodina a děti	3	2	9
Přátelství	4	6	6
Životní partner	5	8	10
Vzdělání	6	9 🏹	1 🏹
Svoboda	7	7	3
Dostatek peněz	8	4	7
Pravda	9	5	8
Život v míru	10	12	11
Zajímavá práce	11	11	5
Bůh (víra)	12	10	15
Rozvoj vlastní osobnosti	13	14	2
Životní prostředí	14	13	12
Užitečnost druhým	15	15	14

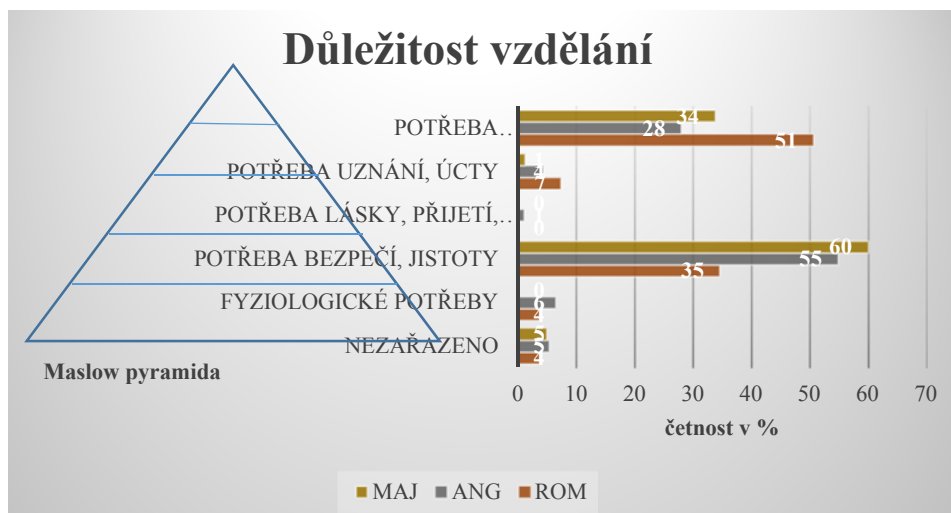
Co se týká první oblasti - pozice hodnoty vzdělání v hodnotových preferencích - žáci měli za úkol seřadit 15 uvedených hodnot podle důležitosti ve svém životě a přiřadit jednotlivé hodnotě pořadí 1 až 15, přičemž 1 = nejdůležitější až 15 = nejméně důležitá. Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že ve srovnání s žáky z majoritní populace, romští žáci připisují hodnotě vzdělání sice o něco nižší postavení v hierarchii hodnot, nicméně ji nezařazují na poslední místa. V tomto bodu koresponduje naše zjištění s dalšími podobnými výzkumy v této oblasti (např. Kaleja, 2013). K velmi kontrastním zjištěním jsme dospěli v hodnotových systémech zkoumaného vzorku u anglofonních žáků. Hodnota vzdělání a hodnota rozvoje vlastní osobnosti jednoznačně obsadily první místa. Co se týče komplexního srovnání hodnotových preferencí, můžeme konstatovat, že hodnotové systémy romských žáků a žáků z majoritního prostředí jsou si velmi obdobné - jsou upřednostňovány hodnoty Zdraví, Láska, Spokojená rodina a děti. Naopak upozaďované jsou hodnoty jako Život v míru, Zajímavá práce, Bůh (víra),

Rozvoj vlastní osobnosti, Životní prostředí a Užitečnost druhým. Naprosto odlišný systém hodnot vykazuje preference anglofonních žáků, u kterých tvoří upřednostňovaný pól hodnot již zmiňované hodnoty Vzdělání a Rozvoj vlastní osobnosti a poté Svoboda, Zdraví a Zajímavá práce. To koresponduje s výzkumem v oblasti vzdělání tohoto výzkumného vzorku (např. Gaspar, 2009). Nicméně, paradoxně (ve srovnání k oběma skupinám majoritních i romských žáků) kladou na velmi nízkou pozici hodnoty spojené s láskou, životním partnerem, vírou, rodinou a dětmi. U hodnoty Bůh (víra) dosáhli podobného výsledku ve svém výzkumu Breger, Hill (1998).

Tato zjištění potvrdila i následná měření v oblasti vzdělanostních aspirací. Zatímco u žáků z majoritního prostředí převládají aspirace dosáhnout ve svých vzdělanostních drahách středoškolského či vysokoškolského vzdělání, romští žáci jsou v tomto ohledu umírněnější a spokojili by se většinou s dosažením středoškolského vzdělání s výučním listem. Opět velmi kontrastně působí výsledná data u anglofonních žáků. Více než 4/5 si přejí dosáhnout vysokoškolského vzdělání, a tak se potvrzuje fakt čitelný z tabulky srovnání hodnotových preferencí, kdy tato specifická skupina žáků upřednostňuje vzdělání a osobní rozvoj a umísťuje je na první příčky žebříčku hodnot. Z výzkumu vyplynulo, že i rodiče těchto dětí jsou ve většině případů vysokoškolsky vzdělání.

Podrobněji bychom chtěli uvést výsledky z oblasti č. 2 – významu vzdělání. Důležitost jsme sledovali otevřenou otázkou, kdy jsme se ptali žáků, zda vzdělání tvoří důležitou součást jejich života a pokud ano, tak proč. Odpovědi žáků byly velmi různorodé. V souvislosti s důležitostí vzdělání nejčastěji jmenovali zvýšení možností jejich uplatnění na trhu práce. Uváděli, že vzdělání hraje důležitou roli v tom, aby našli dobře placenou práci, práci, která bude bavit apod. Na druhou stranu se zde v hojné míře objevily odpovědi, které spojovaly důležitost vzdělání s „být vzdělaný, něco umět, dorozumět se, naučit se důležitým a potřebným věcem v životě, získat zkušenosti“ apod. V další skupině odpovědí bylo obsaženo spojení zdůrazňující „být vzdělaný“ jako „příklad a vzor pro druhé, dokázat v životě něco“ apod. Ze spektra žákova krátkého popisu důležitosti vzdělání v jejich životě jsme viděli, že jsou vztažné k různým potřebám. A tak ve shodě s teoretickým základem, že potřeby jsou determinantou hodnot a že je možné sledovat jejich průnik, jsme odpovědi spojily se vztažnými potřebami obsaženými v Maslowově hierarchii a následně vše zaznamenali do grafu.

Graf č. 1: Důležitost vzdělání (zdroj vlastní)



Můžeme vidět, že žáci z majority, stejně tak jako žáci anglofonní, si spojují důležitost vzdělání především s naplněním potřeb bezpečí a jistoty – především jistoty zaměstnání a jistoty příjmu a přístupu ke zdrojům. Následně si význam vzdělání uvědomují v souvislosti s potřebou seberealizace – především uspokojení kognitivních potřeb (něco vědět, být vzdělaný) a dále s potřebou sebeaktualizace (být vzorem pro druhé, něco dokázat, stát se „někým“). U souboru žáků z romského prostředí také můžeme najít především odpovědi týkající se naplnění těchto dvou skupin potřeb, nicméně, co se týče četností – jejich odpovědi byly častěji vztažné k uspokojení potřeb seberealizace (něco dokázat, stát se někým, být chytrý a vzdělaný, být příkladem a vzorem pro druhé).

Tyto zajímavé výsledky jsou pro nás velkou motivací prozkoumat význam a důležitost hodnoty vzdělání pro všechny zkoumané skupiny žáků ještě hlouběji a důkladněji. Také proto, že dosavadní výzkum nám sice odpověděl na mnohé otázky, ale také mnohé otázky navodil a otevřel nové oblasti, kterými se hodláme zabývat. V následujících řádcích nastiňujeme další etapu výzkumu:

- Oblast významu vzdělání pro jedince a oblast pojetí vzdělání.
- Analyzovat pojetí vzdělání v očích samotných žáků.
- Vystihnout význam vzdělání pro jednotlivce.

V této fázi bychom zaujmuli kvalitativní přístup a využili bychom výzkumných metod především projektivních, jako jsou metoda - CREDO MEM¹¹, TEST HODNOTY, a dále hloubkových rozhovorů či metodu FOCUS GROUP.

ZÁVĚR

Cílem tohoto příspěvku bylo nastínit hlubší teoretickou základnu problému, proč zkoumat hodnoty v pedagogice a proč se vůbec věnovat v bádání zrovna žákům z odlišného kulturního prostředí. Nastínili jsme, jakým způsobem obě tyto kategorie mohou determinovat edukační proces, a v konečné fázi jsme se pokusili sdílet výzvu o důležitosti takto zaměřené výzkumy uskutečňovat a jejich výsledky implikovat do výchovně-vzdělávacího procesu.

I my, na základně prvních parciálních výsledků našeho projektu sledujícího pojetí hodnoty vzdělání prizmatem žáků z odlišného kulturního prostředí se utvrzujeme v myšlence o důležitosti sociokulturních vlivů v procesu konstruování hodnotového systému jednotlivce. A tak je naše úsilí podrobně se věnovat těmto determinujícím vlivům ještě více umocněno. Věříme, že zjištěná data přinesou vzácná zjištění, přínosná do mozaiky důležitých aspektů, na které je nutno brát zřetel v edukačním procesu žáka z odlišného kulturního prostředí, a které obohatí učitele, kteří s takovými žáky pracují.

LITERATURA

- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál. Studium.
- Blížkovský, B. (1992). *Systémová pedagogika: pro studium a tvůrčí praxi: celistvé a otevřené pojetí výchovy; škola plného života - celý život školou; tvorba výchovně vzdělávací soustavy školy jako dílny lidskosti*. Ostrava: Amosium servis.
- Breger, R., Hill, R. (1998). *Cross-cultural marriage: Identity and choice*. New York: Bergamon.

11 **Kvalitativní metodu CREDO MEM** použili a blíže specifikovali autoři Klouzes, Poster (1998, in Křivohlavý, 2006), kdy zadávali svým pokusným osobám písemný úkol: Které hodnoty dávají vašemu každodennímu životu smysl a které vás podněcují, motivují a vedou ve vašem jednání? Dotazované osoby tak vedli k zamyšlení se nad prioritami, které je v životě směřují a které jsou v nich pevně zakořeněny (Klouzes, Poster, 1998, in Křivohlavý, 2006).

- Gaspar, S. (2009). *Mixed marriages between European free movers*. Lisabon: Centre for research and studies in sociology.
- Göbelová, T. (2013). *Obecná pedagogika. Základní pedagogické kategorie*. (2. vyd.). Ostrava: Ostravská univerzita, pedagogická fakulta.
- Hofstede, G. H. (1984). *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Horák, J. (1996) *Kapitoly z teorie výchovy: problematika hodnot a hodnotové orientace*. Liberec: Technická univerzita.
- Inglehart, R. (1990). *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- Kaleja, M. (2013). *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Křivohlavý, J. (2006). *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života*. Praha: Grada. Psyché.
- Kučerová, S. (1994). Úvod do pedagogické antropologie a axiologie: Určeno pro posl. pedagog. fak. Brno: Masarykova univerzita.
- Kučerová, S. (2011). Antropologické a axiologické východiska pedagogiky. *Pedagogika.sk*, 2(2), 108–118. Dostupné z: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-2/Kucerova.pdf>.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. (2001). Praha: MŠMT.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. (2. přeprac. a aktualiz. vyd.). Praha, Česko: Portál.
- Průcha, J., Walterová E. & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. (4. aktualiz. vyd.). Praha: Portál.
- Rokeach, M. (2000). *Understanding human values: individual and societal*. New York: Free Press.
- Sak, P. (2000). *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč.
- Sak, P. (2004). *Mládež na křižovatce*. Praha: Svoboda servis.
- Schwartz, S. H. (1992). *Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries*. New York: Academic Press. Dostupné z: <http://cite-seerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.220.3674&rep=rep1&type=pdf>.
- Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. (1997). Praha: PHARE.
- Vacek, P. (2013). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. (2. vyd.). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Vonkomer, J. (1991). *Dotazník na zisťovanie hodnotových orientácií, postojev a motívacie výkonu (HO-PO-MO) T-252*.

Autoři:

Mgr. Iva Staňková

istankova@utb.cz

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Zlín

Mgr. Lenka Venterová

venterova@utb.cz

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Zlín

KVALITA VÝUKY PŘÍRODOPISU Z POHLEDU EXPERTŮ

Ševčíková Kateřina

Anotace: Předkládaná studie se zabývá náhledy/pohledy expertů - odborníků ve vzdělávání a v biologii, konkrétně odborníky z oblasti pedagogiky, obecné didaktiky, didaktiky přírodopisu a biologie na kvalitu výuky přírodopisu. Jako výzkumný nástroj byl použit dotazník s otevřenými a uzavřenými otázkami, který byl administrován expertům – odborníkům. Zjištěné náhledy/pohledy poslouží jako východisko pro tvorbu vlastního pozorovacího a posuzovacího nástroje k evaluaci kvalitní výuky přírodopisu na základních školách. V příspěvku budou prezentována získaná data z dotazníků, ve kterých experti - odborníci generovali své vlastní náhledy/pohledy na kvalitu výuky přírodopisu a posuzovali důležitost obecných komponent a charakteristik a oborově specifických komponent a charakteristik, které zakládají kvalitu výuky přírodopisu.

Klíčová slova: dotazník, experti - odborníci, kvalita výuky, přírodopis

ÚVOD

Příspěvek pojednává o kvalitě výuky přírodopisu, která je důležitá k tomu, aby poskytla žákům, prostřednictvím učitelů, soustavu základních poznatků o živých a neživých přírodninách, o jejich vzájemných vztazích a přírodních dějích a jejich zákonitostech. Kvalita výuky by se neměla omezovat jen na teoretické vědomosti, nýbrž by měla být naplněná i konkrétním obsahem, takže si žáci mohou uvědomit praktický význam přírodopisných vědomostí, naučí se spojovat teorii s praxí a zvyšují úroveň svých dovedností. Přírodopis poskytuje žákům nejen vědomosti ze základů vědního oboru, ale má jim všítipit i dovednosti a návyky nezbytné pro život. Prezentovaný výzkum spadá do výzkumu kvality výuky. Předmětem zkoumání je

výzkum v oblasti kvality výuky přírodopisu v rámci disertační práce. Ta se zabývá výzkumem kvality výuky z hlediska komponent a charakteristik, které zakládají kvalitu výuky přírodopisu. Ty jsou popsány oborově obecnými a oborově specifickými komponentami a charakteristikami kvalitní výuky. Úkolem tohoto příspěvku je představit Vám část výzkumu, který měl za cíl oslovit a zdokumentovat názory a stanoviska (expertů – odborníků) ke kvalitě výuky přírodopisu na 2. stupni základních škol. Tímto tématem se zabýváme převážně z důvodu, že nejsou k dispozici výzkumy o tom, jak (a v jaké kvalitě) se odehrávají vyučovací procesy (učitelem) a učení (žáků) ve škole. Co však chybí zejména, je výzkum kvality výuky, který by zohledňoval odlišnosti učiva v různých vyučovacích předmětech.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Abychom dokázali odpovědět na otázku: „*Jak by měla vypadat, popř. čím by se měla vyznačovat kvalita výuky přírodopisu?*“, tak se nejdříve krátce ohlédneme za významem pojmu kvalita výuky. Každý autor rozumí pojmu kvalita výuky jinak, proto zde není jednoznačné vymezení. Následně budeme usilovat o další zpřesnění obsahu pojmu kvalita výuky, který se neobejde bez hlubší analýzy komponent a charakteristik, které tuto kvalitu zakládají a napomoci tomu tak, aby slovní spojení kvalita výuky nabylo podoby odborného pojmu. Posléze jsou uvedeny oborově obecné komponenty a charakteristiky kvality výuky, které by měly být důležité a pozorovatelné ve všech předmětech na základních školách. Následně si představíme oborově specifické komponenty a charakteristiky kvalitní výuky přírodopisu, které vychází z výzkumů, které byly realizovány v zahraničních výzkumech.

Kvalita výuky

Každý z nás intuitivně rozumí pojmu kvalita výuky jinak, *neexistuje shodné porozumění tomu, čím se vyznačuje, jaká kritéria musí naplňovat a jaká jsou měřítka k jejímu hodnocení* (Weinert, 1998). Kvalita není absolutní hodnotou, lze ji vyjádřit pouze relativně pomocí určitých charakteristik. Má-li být kvalita měřena, měli bychom vybrat takové charakteristiky, které budou pokud možno měřitelné. Kvalita tak zahrnuje určité oblasti, které je nezbytné popsat, aby mohly být srovnávány. Výzkumy kvality výuky nejsou jen současné téma, *kvalita výuky* byla předmětem pedagogických výzkumů už o mnoho let dříve. První studie se připisují autorům, jako byl Carroll (1963) a Bloom (1971), kteří nehledali příčinu neúspěchu v učení žáků, ale v koncepci výuky (srov. Einsiedler, 2002). V případě, že je pojem kvalita výuky vnímán z širší perspektivy, můžeme tento pojem chápat jako souhrn charakteristik kvalitní výuky (Einsiedler, 2002; Clausen et al., 2003).

Kvalita výuky představuje především *oborově* didaktický problém – výuka má totiž vést k tomu, aby se žáci *něčemu* naučili, přičemž ve hře je také otázka vhodnosti a schůdnosti cest, které k tomu vedou (srov. Slavík & Janík, 2012). Podle Janíka, Lokajíčkové a Janka (2012) nelze kvalitu výuky v úplnosti popsat určitým výčtem charakteristik, tj. prostřednictvím tvrzení typu, aby mohla být výuka kvalitní, měla by být jasná, strukturovaná, soudržná, aktivizující apod. Pro úplnost popisu je třeba specifikovat, čeho se výše uváděné charakteristiky mají týkat, tj. je třeba předložit tvrzení typu, jasné a strukturované má být *zprostředkování vzdělávacích obsahů*, kognitivně aktivizující mají být *učební úlohy* a procesy jejich řešení apod. Jednoduše řečeno, je třeba zodpovědět otázku, *co* má být ve výuce *jaké*, aby to hovořilo ve prospěch její kvality. Při hledání odpovědi na tuto otázku se postupně konkretizují určité *komponenty* výuky a ve vztahu k nim určité *charakteristiky*. Zaměříme se na *komponenty a charakteristiky* výuky a jejich konstelace, které byly v pedagogiko-psychologických a didaktických výzkumech shledány jako relevantní pro kvalitu výuky. Hledáme-li odpověď na otázku, *co* má být *jaké*, aby byla výuka kvalitní. Tak *kvalitní výuka* – jakkoliv mnohdy není autory výzkumů explicitně definována – totiž odkazuje *ke* *komponentám a charakteristikám výuky*, které přispívají k relativně dobrým *učebním výsledkům žáků* a to při zachování příznivého *klimatu třídy* (Janík, Lokajíčková, & Janko, 2012).

Měli bychom usilovat o další zpřesnění obsahu pojmu kvalita výuky, který se neobejde bez hlubší analýzy komponent a charakteristik, které tuto kvalitu zakládají. Může jít např. o jasnost, strukturovanost, soudržnost, adaptivnost a další. Těmto charakteristikám je u nás prozatím věnována pozornost spíše jen okrajová. Nezbyvá nám tedy než pokračovat v dalším rozpracování problematiky a napomoci tak tomu, aby slovní spojení kvalita výuky nabylo podoby odborného termínu (Janík et al., 2013).

Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky

Principy fungování obecného modelu kvality ve vzdělávání objasňují Chvál a Starý (2009, s. 64–67). Jak autoři uvádějí, má-li být model kvality výuky využitý také za účelem analýzy či evaluace kvality výuky, je třeba, aby byl model propracován do roviny operacionalizace (tj. převedení obecných pojmů do roviny sledovaných znaků). O tom lze uvažovat při pohledu na obecný model kvality prezentovaný ve studii citovaných autorů. V obecném modelu kvality výuky lze podle nich rozlišit tři základní roviny: a) oblasti kvality, b) kritéria kvality, c) indikátor kvality. Janík et al. (2013) konkretizují uvedený model tím, že do něj začleňují další rovinu komponent/charakteristik zakládajících kvalitu výuky. Zmiňovaný model má tuto strukturu: a) oblasti kvality, b) kritéria kvality, c) **komponenty a charakteristiky kvality**, d) indikátory kvality.

Při vytváření oborově specifického modelu kvality (např. modelu kvality výuky přírodopisu) je potřeba propracovat všechny čtyři zmíněné roviny. Vzhledem ke skutečnosti, že výuka v rámci jakéhokoliv oboru vykazuje současně jak komponenty a charakteristiky *oborově obecné*, tak komponenty a charakteristiky *oborově specifické*, domníváme se, že je třeba tuto skutečnost při výzkumech (popř. tvorbě posuzovacího nástroje) kvality výuky v oborech školního vzdělávání zohlednit. Proto je žádoucí rozlišit: ad (c) **oborově obecné a oborově specifické komponenty a charakteristiky kvality výuky**, ad (d) oborově obecné a oborově specifické indikátory kvality výuky.

Soubor takových komponent a charakteristik můžeme získat několika způsoby. Např. na základě expertního šetření, v jehož rámci získáme souhrn expertních názorů, jak by měla vypadat kvalitní výuka. Podobně to zpracoval v českém prostředí např. Žák (2006). Problém však tkívá v tom, že není empiricky doloženo, zda to, co by experti považovali za důležité, by skutečně vystihovalo kvalitu výuky. Další možností je vyjít z rešerše již existujících modelů kvality výuky např. od Helmkeho (2009) nebo studie o komponentách a charakteristikách kvality výuky biologie (Wüstenová, Schmelzing, Sandmannová, & Neuhausová, 2009). Pro potřebu našeho výzkumu vycházíme ze všech zmiňovaných možností, budeme se zabývat krátkým popisem těchto komponent a charakteristik, jejich rozdělením na oborově obecné a oborově specifické.

Oborově obecné komponenty a charakteristiky kvality výuky

Oborově obecné komponenty a charakteristiky kvalitní výuky jsou koncipovány v modelech kvality výuky (Helmke, 2009; Meyer, 2004; Brophy, 2000) jako „obor přesahující“. Jako problematická se u zmíněných „obor přesahujících“ komponent a charakteristik ukazuje skutečnost, že některé autory vymezené komponenty a charakteristiky jako oborově obecné (např. jasnost, strukturovanost) mohou nabývat současně povahy oborově specifické (např. strukturovanost z pohledu výuky biologie). Zdůrazní se jiné aspekty, než kdybychom na strukturovanost nahlíželi z obecné či „obor přesahující“ perspektivy. Helmke (2003, s. 41) nazírá na kvalitu výuky z několika hledisek:

- a) z hlediska kompetencí učitele, které jsou důležité pro realizaci kvalitní výuky,
- b) z hlediska charakteristik kvalitní výuky, které jsou relevantní pro hodnocení kvality výuky.

Seznam relevantních charakteristik kvality výuky podle Helmkeho (2007) byl uveden v publikaci Školní vzdělávání: učitel – vyučování, žák - učení (Ševčíková in Janík et al., 2014, s. 79). Vzhledem k tomu, že charakteristiky budou využity v autorčině výzkumu i v dotazníku, uvádíme je v tabulce č. 1.

Tab. č. 1: Oborově obecné komponenty a charakteristiky kvality výuky (Helmke, 2007).

Oborově obecné komponenty a charakteristiky kvality výuky	Jejich obsahové vymezení
účinnost vedení třídy a využití času (<i>Effiziente Klassenführung</i>)	pravidla, využití času pro učení, účinné reakce na vyrušování
strukturovanost a jasnost (<i>Strukturiertheit und Klarheit</i>)	předmětová, akustická, jazyková, obsahová strukturovanost a jasnost
konsolidace, upevňování (<i>Konsolidierung, Siecherung</i>)	prostor pro opakování a upevňování učiva, pro konsolidaci naučeného
aktivizace (<i>Aktivierung</i>)	kognitivní aktivizace (podpora autoregulace, utváření učebních strategií), sociální aktivizace (kooperační učení), činnostní aktivizace (aktivní účast ve výuce; spoluutváření)
motivace/motivování (<i>Motivierung</i>)	vnitřní motivace (věcné a činnostní zájmy), vnější motivace (důležitost učení/znalostí pro život, každodenní problémy, nové učivo, jiné předměty, osobní a pracovní cíle, uznání, oblíbenost)
klíma ve výuce podporující učení (<i>Lernforderliches Unterrichtsklima</i>)	absence zahanbování, ponižování; podpora atmosféry beze strachu; konstruktivní práce s chybou; přiměřený čas pro otázky a odpovědi
orientace na žáka (<i>Schülerorientierung</i>)	žakovská zpětná vazba; klíma podpory a důvěry; učitelé jako pomocníci a partneři při řešení předmětových a nad-předmětových problémů
zacházení s heterogenitou (<i>Umgang mit Heterogenität</i>)	zohlednění individuálních rozdílů vzhledem k předešlým znalostem, kulturnímu, jazykovému, etnickému původu, pohlaví, učebnímu stylu a učebním preferencím
různorodost nabídky (<i>Angebotsvielfalt</i>)	rozmanitost metod, médií, úkolů, textů, učebních míst apod.
orientace na kompetence (<i>Kompetenzorientierung</i>)	předpokládá fundované znalosti vzdělávacích programů, pravidelnou diagnostiku, změnu myšlení

Oborově specifické komponenty a charakteristiky kvality výuky

Oborově obecné komponenty a charakteristiky se vyznačují tím, že jsou oddělené od učiva jednotlivých předmětů a nevyžadují na učiteli žádné oborově specifické znalosti. K nim patří v rámci výzkumu kvality výuky např. *efektivní řízení třídy, jasnost (vztahující se na organizaci hodiny), různorodost nabídky metod, vytváření možností volby žákům*. Doposud všeobecně formulované komponenty a charakteristiky kvality výuky tak musí být doplněny o oborově specifickou perspektivu ve smyslu vhodných oborově specifických komponent a charakteristik, které se vyznačují tím, že jsou úzce spojeny s obsahy konkrétního předmětu a požadují po učiteli oborově specifické znalosti (Bromme, 1995).

Identifikace komponent a charakteristik byla provedena ve studii o komponentách a charakteristikách kvality výuky biologie (Wüstenová, Schmelzing, Sandmannová, & Neuhausová, 2009). Oborově specifické komponenty a charakteristiky kvality výuky získali autoři studie prostřednictvím rozhovorů s vyučujícími, na základě jejich názorů byla sestavena tabulka s přehledem oborově specifických komponent a charakteristik kvality výuky v biologii. Zmíněné autory jsme vybrali především proto, že definovali a identifikovali oborově specifické komponenty a charakteristiky kvality výuky biologie nejobsáhleji a pro přehlednost je uvádíme v tabulce č. 2.

Tab. č. 2: Oborově specifické komponenty a charakteristiky kvality výuky (Wüstenová, Schmelzing, Sandmannová, & Neuhausová, 2009).

Oborově specifické komponenty a charakteristiky kvality výuky biologie	
Specifické pro biologii (Biologiespezifisch)	Využití skutečných či živých objektů ve výuce (<i>Der Einsatz von realen bzw. lebenden Objekten</i>)
	Přehledný popis rozdílných systémových úrovní v biologii (<i>Das Explizitmachen verschiedener biologischer Systemebenen</i>)
	Kritické myšlení (<i>Der kompetente Umgang mit (Denk-) Modellen</i>)
	Citlivé zacházení s typickými představami žáků (<i>Der sensible Umgang mit typischen Schülervorstellungen</i>)
	Citlivé zacházení s antropomorfismy (<i>Sensibler Umgang mit Antropomorphismen</i>)
	Přítomnost základních konceptů biologie (struktura druhů, reprodukce, historie, atd.) ve výuce (<i>Präsenz der Basiskonzepte im Unterricht</i>)

Oborově specifické komponenty a charakteristiky kvality výuky biologie

Specifické pro biologii <i>(Biologiespezifisch)</i>	Orientace na běžný život žáka (autentičnost výuky) <i>(Die Orientierung am Schüleralltag)</i>
	Přírodovědné aktivity ve výuce <i>(Naturwissenschaftliches Arbeiten im Unterricht)</i>
	Přiměřené zacházení s oborově specifickým jazykem <i>(Der angemessene Umgang mit Fachsprache)</i>
	Předmětová a obsahová soudržnost předváděného učiva <i>(Die fachliche Richtigkeit und inhaltliche Stimmigkeit des dargebotenen Stoffes)</i>
	Obsahová jasnost a strukturovanost učiva <i>(Die inhaltliche Klarheit und Strukturiertheit des Stoffes)</i>

Zmíněné komponenty a charakteristiky kvality výuky, vycházející ze zahraničních empirických výzkumů byly inspirovány oborově obecnými a oborově specifickými komponentami a charakteristikami kvality výuky. Kritéria jejich výběru pro náš výzkum byla:

- ve výuce jsou pozorovatelné a posuzovatelné;
- z hlediska kvality výuky biologie jsou považovány za důležité (Klieme et al., 2008).

Cíle výzkumu - Expertní šetření – cíle, otázky a metodologický postup

Hlavním cílem výzkumu bude na základě teoretických východisek a výzkumů v oblasti kvality výuky a kvality výuky biologie u nás a v zahraničí navrhnout výzkumný pozorovací a posuzovací nástroj pro hodnocení kvality výuky přírodopisu.

Při hledání a návrhu vlastního výzkumného pozorovacího a posuzovacího nástroje budou inspirací zdroje z české (Žák, 2006) a především ze zahraniční literatury a výzkumů (Helmke et al., 2007; Wüstenová et al., 2009, 2010). Zmínění autoři doporučují pro posuzování kvality výuky využívat pozorovací nástroje s ratingovým systémem. Pomocí těchto nástrojů posuzují obvykle dva pozorovatelé jednoznačnost chování nebo konkrétních charakteristik kvality ve výuce.

Považujeme za nutné zdůraznit, že model, který bude vytvořen a na jehož základě bude prováděno pozorování a posuzování komponent a charakteristik kvalitní výuky přírodopisu na základních školách, je normativní povahy, neboť vznikne jako souhrn expertních - odborných náhledů/pohledů na to, jak by kvalitní výuka přírodopisu měla vypadat. Není tedy empiricky doloženo, zda to, co experti – odborníci navrhnou, skutečně utváří kvalitu výuky přírodopisu. Pokud bychom chtěli získat plnohodnotné

empirické podklady, museli bychom provádět empirické výzkumy typu „proces-produkt“. Za účelem najít odpověď na otázku „*Jak by měla vypadat, popř. čím by se měla vyznačovat kvalitní výuka přírodopisu?*“ bylo provedeno dotazníkové šetření mezi experty - odborníky ve vzdělávání a v biologii, konkrétně mezi odborníky z oblasti pedagogiky, obecné didaktiky, didaktiky přírodopisu a biologie. Zjištěné náhledy poslouží jako východisko pro tvorbu vlastního pozorovacího a posuzovacího nástroje.

Skutečnost, že zkoumanými osobami jsou experti - odborníci, umožňuje zachytit a využít jejich specifické znalosti, jež jsou důležité pro hlubší poznání zkoumané reality. Při vymezení pojmu expert se opíráme o definici, kterou s odkazem na Ericssona et al. (2006, s. 3–4) uvádí Píšová (2010, s. 243) – expert je „*osoba široce uznávaná jako spolehlivý zdroj znalostí, dovedností či technik, jejímuž úsudku je veřejností i odborníky připisována autorita a status. Má v určité konkrétní oblasti dlouhodobou nebo intenzivní zkušenost danou praxí a vzděláním.*“ V rámci našeho výzkumu považujeme za experta – odborníka jedince, který působí na pozici didaktika či oborového didaktika na pedagogické nebo přírodovědecké fakultě v České republice a jeho pedagogická praxe je min. 5 let a má zkušenost s výukou na základní škole min. 1 rok.

V části expertního šetření, kterou zde představujeme, byly zkoumány náhledy respondentů (expertů – odborníků) na kvalitu výuky – přírodopisu. V úvodu dotazníku bylo formulováno oslovení respondenta a vysvětlen cíl šetření. Následují položky podchycující základní charakteristiky respondentů (expertů – odborníků), (univerzita, fakulta, pracovní pozice, aprobace, pohlaví, délka praxe atd.). Podstatnou část dotazníku tvoří otevřené otázky vyžadující slovní doplnění. Dotazník dále obsahoval soubory položek (uzavřených otázek), které budou uspořádány do baterií.

V prvním kroku se v dotazníku formou otevřené otázky požadovalo, aby respondenti (experti – odborníci) generovali své vlastní náhledy/pohledy na kvalitu výuky přírodopisu. Jejich úkolem bylo písemně reagovat na podnětovou otázku/instrukci: „*Popište, čím by se měla z vašeho pohledu (experta - odborníka) vyznačovat kvalita výuky přírodopisu?*“ Získaná data budou vyhodnocena pomocí obsahové analýzy. Ve druhém kroku byla v dotazníku pro respondenty (experty – odborníky) kvalita výuky operacionalizována výčtem 11 oborově obecných a 11 oborově specifických komponent a charakteristik, celkem 22 charakteristik, tj. výroků popisujících dílčí kvalitu výuky v obecné a specifické rovině. Tyto výroky byly formulovány na základě syntézy nálezů zahraničních výzkumů zaměřených na kvalitu výuky. Prostřednictvím pětibodových Likertových škál (od *zcela nedůležitá*, po *zcela důležitá*) byla podchycována **důležitost**, kterou vzhledem ke kvalitě výuky respondenti mohli připisovat jejím jednotlivým komponentám a charakteristikám. Data budou zpracována základními metodami popisné statistiky.

Cílem bylo zjistit náhledy expertů - odborníků na komponenty a charakteristiky kvalitní výuky a posoudit, jak se jim jeví využitelnost učitelů pro práci „v hodinách“.

Níže nabízíme odpovědi na tyto výzkumné otázky: „Jakými komponentami a charakteristikami se dle názorů expertů - odborníků vyznačuje kvalitní výuka – přírodopisu? Které z těchto charakteristik považují experti - odborníci za důležité?“

Výsledky

Kvalita výuky přírodopisu: odpovědi na otevřenou otázku

Odpovědi na otevřenou otázku, čím by se měla z pohledu experta – odborníka vyznačovat kvalitní výuka přírodopisu, jsou charakteristické poměrně vysokou mírou shody v hlavních rysech, které mají odpovídat kvalitní výuce, jak jsme o ní pojednali v teoretickém uvedení výše a o kterých pojednáváme v kvantitativní části šetření níže. V dobrém souladu s příslušnou kvantitativní částí šetření se výpovědi soustřeďují do sedmi hlavních okruhů: (1) přírodovědné aktivity ve výuce; (2) využívání didaktických prostředků (materiální zabezpečení); (3) propojování teorie s praxí (s každodenním životem); (4) motivace, zájmy, hry; (5) kvalitní učitel (ka) = kvalitní výuka = kvalitní absolvent. Samozřejmě pro věrohodnost jsme prozatím ponechali odpovědi respondentů v jejich osobních náhledech a na fázi obsahové analýzy se momentálně pracuje. Poměrně nejčastěji respondenti uváděli a kladli důraz na přírodovědné aktivity ve vyučovacích hodinách (laboratoře, pozorování, práce s živým materiálem ve výuce). Podle nich se tak dá žákům nejvíce přiblížit problematika přírodopisu/biologie:

- „... měla by vycházet ze samostatné práce studentů při **pozorováních, experimentech.**“
- „**příklady, které žáci znají, zajímavé příklady; vyvozování závěrů, formulace hypotéz,**...“
- „informace předkládané studentům musí být doplněné o **obrazový či zvukový materiál, důležité také je, aby součástí výuky biologie byly laboratorní cvičení!**“
- „...učit se za pomoci pedagoga **logicky myslet, pozorovat, odhadovat výsledky svého jednání, odhalovat principy přírody,**...“
- „**formulace hypotéz, jejich testování, formulace závěrů, pozorování a zaznamenávání.**“

Většina odpovědí se vztahuje na kvalitu výuky přírodopisu/biologie tzv. „zlaté pravidlo vyučování“ a tím je princip názornosti, který jde ruku v ruce s přírodovědnými aktivitami ve vyučovacích hodinách a jedná se především o názorné a pokud možno realistické ukázky využívaných didaktických pomůcek a také zacházení s oborově specifickým jazykem:

- „**Odborná, přesto blízká žákům, nejt pod jistou „minimální hranici“ učiva.**“
- „**Věcně správná, přiměřená, názorná.**“

- „**Odborně správná, názorná, „... rozvíjí mezipředmětové vztahy.**“
- „**Etické zacházení** s přírodninami.“

Podnětný je také náhled že, aby žáci pochopili smysl přírodopisu/biologie, tak je potřeba, aby jim byla blížká, tzn.:

- „*Měla by teoretické poznatky **propojovat s konkrétními příklady a s praktickým životem,***...“
- „ *..., **příklady, které žáci znají,** zajímavé příklady, ...“*
- „*..., zaměřená na **praktické věci ze života žáků,** ...“*
- „*Vybudovat u žáků **vztah k přírodě, základní poznatky o přírodě** - v návaznosti na vztah k přírodě.“*
- „ *..., **využití poznatků pro praktický život.**“*
- „*..., aby výuka rozvíjela nejen znalosti, ale především **osobnost žáka.***

Další komponenty a charakteristiky se týkají efektivnosti, která nejvíce souvisí s kvalitou výuky, ale také s motivovaností, zajímavostí, propojování s hrami a zájmy žáků. Ty také hodně souvisí s postoji učitele a žáků k přírodopisu/biologii:

- „*Především **efektivní** (jak naplňuje očekávané výstupy RVP) a pro studenty **zajímavá, motivující.**“*
- „*..., vytváří nejen **znalosti a vědomosti, ale i dovednosti a postoje,** ...“*
- „*Zaměřená do praxe a **zájmy žáků:** živé rostliny (botanika, pěstitelství), zvířata (zoologie, chovatelství) i kameny, ...“*
- „*Škola hrou.*“
- „ *..., **spolupráce s externími partnery** majícími vztah k biologii a ochraně přírody, **biologické projekty, výsledky v soutěžích** ...“*

Poslední z citovaných výpovědí obsahuje otázku, která může dále rozvinout směřování výzkumu. Rovná se kvalita absolventů kvalitě výuky? Dá se na základě kvality vycházejících absolventů hovořit o kvalitní výuce? Jsou výsledky žáků ukazatelem kvalitní výuky přírodopisu? Jeden z respondentů podotkl zajímavou otázkou: „*Zajímavá otázka, jedna z klíčových, další otázka je: „**Jaké charakteristiky nese absolvent kvalitní výuky přírodopisu?**“*“

Kromě výše uvedených nejvýznačnějších rysů kvalitní výuky přírodopisu se objevila odpověď jednoho z expertů – odborníků, která mě oslovila, a touto cestou bychom se o ni s Vámi chtěli podělit: „*Velmi se omlouvám, ale váš dotazník nevyplním přesto, že kvalitu výuky považuji za věc vrcholného významu pro celou společnost. Bohužel otázky, které se ve vašem dotazníku vyskytují, jsou spíše technického rázu a problémy výuky biologie/přírodních věd/výuky vůbec řeší jen okrajově. Za zásadní faktor, který podle mne určuje výsledky vyučovacího procesu, je osobnost učitele (na všech*

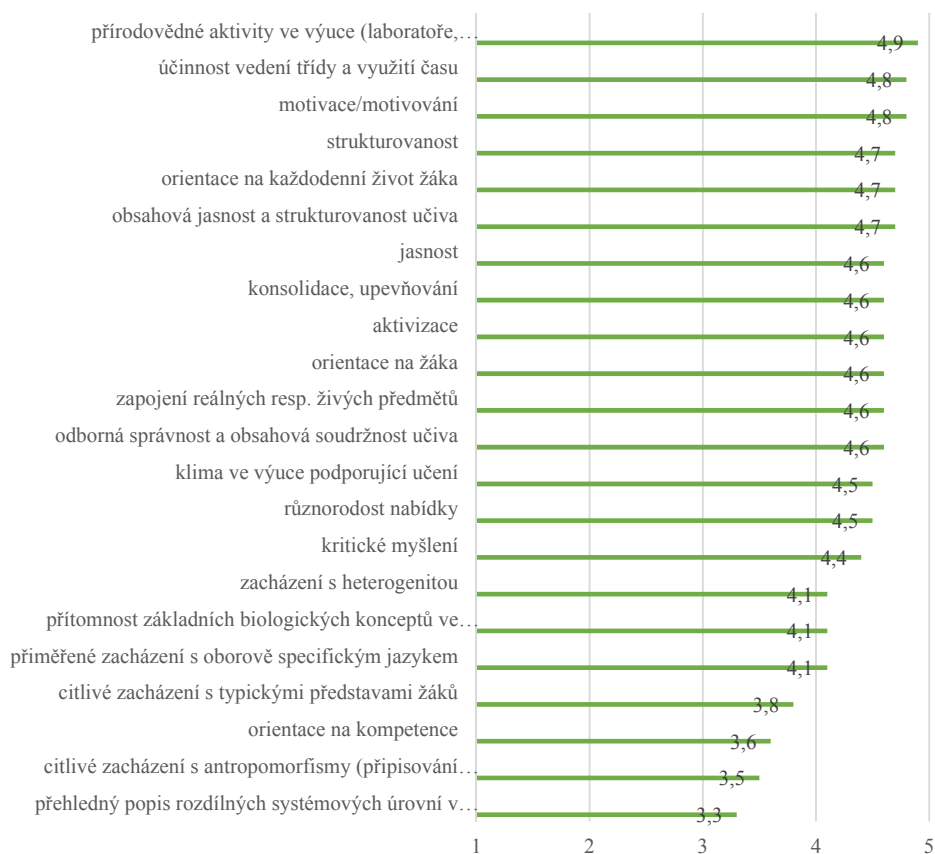
vzdělávacích stupních), jeho všeobecný přehled o důležitých společenských otázkách, jeho znalosti v oboru jeho specializace, vyhraněnost názorů a ochota je i za cenu újmy je zastávat. Prostě: kdo chce zapalovat, musí sám hořet. Nejdůležitější (a možná postačující) podmínkou úspěchu vzdělávacího procesu je proto podle mne legitimizace sumy předávaných znalostí osobním nasazením. Znáám učitele, kteří dokáží skvěle mluvit, strukturovat svůj projev a postihnout zadání učebního plánu. Výsledkem jejich práce je ale čistá nula, protože žákům v lepším případě předávají jen další „hollywoodské“ pozlátka (kolikáté v řadě už?). Naproti tomu jsem se setkal s učitelem, který mluvil potichu a nestíhal probrat učivo. Svě žáky však hluboce zasáhl a přesvědčil je o tom, že to, co dělá a tom, o čem mluví, myslí vážně. Nepominutelnou skutečností je i morální kredit učitele. Učitel na žáky nepůsobí jen tím, co jim říká, ale především tím, co je a jaké hodnoty představuje. Nejsem si jist, jestli lze tyto hodnoty vtěsnat do dotazníku.“

Kvalita výuky přírodopisu: důležitost jednotlivých charakteristik

V baterii A instrukce respondenty (experty – odborníky) vyzývala: „*Posuďte důležitost uvedených komponent a charakteristik pro kvalitu výuky přírodopisu.*“. Respondentům (expertům – odborníkům) v ní bylo nabídnuto 22 komponent a charakteristik kvalitní výuky. Komponenty a charakteristiky byly navrženy na základě poznatků a zkušeností z obdobně zaměřených výzkumů v tuzemsku i zahraničí (Ševčíková, 2014). Jejich přiléhavost je z pohledu expertů - odborníků potvrzována názorem z kvalitativní části tohoto šetření: „*Všechny charakteristiky mi připadají velmi důležité, nicméně jsem si vědoma, že není v silách učitele ohlídat všechno v rámci každé vyučovací hodiny.*“.

Respondenti (experti – odborníci) posuzovali důležitost jednotlivých komponent a charakteristik na pětistupňové škále: zcela důležitá (5); spíše důležitá (4); nevím (3); spíše nedůležitá (2); zcela nedůležitá (1). Položky v této baterii mají relativně vysokou míru vnitřní konzistence – koeficient reliability Cronbachovo $\alpha = 0,79$. Rozdíl mezi minimálním a maximálním aritmetickým průměrem jednotlivých charakteristik je 1,6. Je tedy poměrně malý, zahrnuje jen třetinu pětibodové škály. Žádná z komponent a charakteristik neklesla v průměru pod střední kategorii 3 (nevím). Přitom jen 4 z 22 (tj. asi 18 %) jsou pod úrovní kategorie 4 (spíše důležitá). Tyto výsledky vypovídají o tom, že respondenti pokládali všechny komponenty a charakteristiky za dostatečně typické pro kvalitní výuku přírodopisu/biologie. Přehledně to ukazuje graf č. 1. Je z něj zřejmé vysoké ocenění důležitosti pro kvalitu výuky přírodopisu/biologie téměř u všech komponent a charakteristik.

Graf č. 1: Vnímaná důležitost komponent a charakteristik výuky pro její kvalitu



Shodně nejvyšší hodnotu aritmetického průměru (4,9) s poměrně nízkou směrodatnou odchylkou (0,30) má jediná komponenta a charakteristika: *přírodovědné aktivity ve výuce (laboratoře, pozorování, práce s živým materiálem)*. Přes úroveň (4,7) se dostalo ještě pět komponent a charakteristik: účinnost vedení třídy a využití času; motivace/motivování; strukturovanost; orientace na každodenní život žáka; obsahová jasnost a strukturovanost učiva. Všechny šest nejvýše skórovaných komponent a charakteristik je v souladu s výsledky kvalitativní části dotazníku, ve které respondenti (experti – odborníci) odpovídali na otevřenou otázku, čím by se měla z pohledu experta – odborníka vyznačovat kvalitní výuka (přírodopisu). Shoda panuje v tom, že je nutná provázanost reálného prožitku s přírodou, větší zastoupení praktických činností a na jejich základě by žáci měli provádět pozorování a zaznamenávání, experimenty, vyvozovat závěry a formulovat hypotézy, které jsou důležité pro pochopení přírodních dějů.

Další podmínkou úspěšnosti kvalitní výuky jsou i učitelé, kteří jsou zodpovědní za účinné vedení třídy a využití času ve svých vyučovacích hodinách, na kterou poukazuje její vysoké ocenění. Kvalitní výuka by měla být také věcně správná, přiměřená a názorná, s tím souvisí i její efektivnost (kdy jsou naplňovány očekávané výstupy RVP ZV) a také zajímavá a motivující, kdy komponenta a charakteristika: *motivace/motivování* získala průměrné hodnocení (4,8).

Klade se také velký důraz na propojování teoretických poznatků s praktickým životem žáků a využití poznatků pro praktický život: *orientace na každodenní život žáka*.

Přehlednou ilustraci pořadí charakteristik při porovnání hodnot aritmetických průměrů přináší tabulka č. 3. Výše probíraných šest nejvýše skórujících komponent a charakteristik je v ní uvedeno tučně. Tučně zvýrazněné nejnižší hodnoty na opačném pólu pořadí probereme v následujících odstavcích.

Relativně nejnižší mezi komponenty a charakteristiky kvality výuky respondenti zařadili: *přehledný popis rozdílných systémových úrovní v biologii*. Tento výrok je ohodnocený průměrem (3,3) s relativně vysokou směrodatnou odchylkou (dále SD), (1,00). Jeho poměrně nízké ocenění může vypovídat o nedůvěře k systémové biologii (což je směr v biologii s podporou neživých věd) a vyžaduje úzkou kooperaci mezi biologii, matematikou a informatikou.

Tab. č. 3: Vnímaná důležitost komponent a charakteristik výuky pro její kvalitu

Charakteristiky kvalitní výuky přírodopisu	průměr	SD
přírodovědné aktivity ve výuce (laboratoře, pozorování, práce se živým materiálem)	4,9	0,30
účinnost vedení třídy a využití času	4,8	0,40
motivace/motivování	4,8	0,40
strukturovanost	4,7	0,46
orientace na každodenní život žáka	4,7	0,46
obsahová jasnost a strukturovanost učiva	4,7	0,46
jasnost	4,6	0,66
konsolidace, upevňování	4,6	0,49
aktivizace	4,6	0,49
orientace na žáka	4,6	0,49
zapojení reálných resp. živých předmětů	4,6	0,66
odborná správnost a obsahová soudržnost učiva	4,6	0,49

Charakteristiky kvalitní výuky přírodopisu	průměr	SD
klima ve výuce podporující učení	4,5	0,50
různorodost nabídky	4,5	0,50
kritické myšlení	4,4	0,66
zacházení s heterogenitou	4,1	0,70
přítomnost základních biologických konceptů ve výuce	4,1	0,94
přiměřené zacházení s oborově specifickým jazykem	4,1	0,83
citlivé zacházení s typickými představami žáků	3,8	0,75
orientace na kompetence	3,6	0,80
citlivé zacházení s antropomorfismy (připisování lidských vlastností neživým objektům)	3,5	0,67
přehledný popis rozdílných systémových úrovní v biologii	3,3	1,00

Z druhé strany je nutné brát v úvahu, že ani tato komponenta a charakteristika neklesla s průměrem pod úroveň 3. Stojí ještě za zmínku, že na středních a vysokých školách je na systematiku kladen daleko větší důraz. Jen o málo lépe než předchozí skórovala komponenta a charakteristika: *citlivé zacházení s antropomorfismy připisování lidských vlastností neživým objektům* (3,5 a 0,67). Nižší umístění této komponenty a charakteristiky napovídá, že respondenti zde nespátřují zvlášť velký potenciál pro zlepšení kvality výuky nebo nebyl výrok zcela objasněn (co se pod jeho významem skrývá) jedná se především o přenášení vlastností a charakteristik lidské psychiky (myšlení, city, vědomí) a motivace na předměty neživé i živé přírody (zvířatům se přisuzují lidské vlastnosti nebo, že rostliny mohou cítit bolest). Třetí od konce se v pořadí důležitosti pro kvalitu výuky umístila komponenta a charakteristika: *orientace na kompetence* (3,6 a 0,80). Výsledek je velice překvapující, jak víme je kladen velmi vysoký důraz na kompetence žáků, které se mají rozvíjet v průběhu školní docházky, studenti (budoucí učitelé na základních školách) jsou na ně v průběhu svého studia připravováni, ale respondenti (experti – odborníci) jim takovou váhu nepřisuzují. Čtvrtá od konce se v pořadí důležitosti pro kvalitu výuky umístila komponenta a charakteristika: *citlivé zacházení s typickými představami žáků* (3,8 a 0,75), kdy je opravdu potřeba žákům vysvětlit proč se např. hlemýžďi zahradnímu říká nesprávně šnek, proč není tur domácí (kráva) fialová apod.

V závěru interpretace k výsledkům celé baterie můžeme tvrdit, že experti - odborníci vidí důležitost téměř všech položek, přesto potom ve výuce samotné velmi často chybí. I když experti - odborníci často volili odpověď - nevím, tzn., že u některých věcí si ani experti - odborníci nejsou zcela jisti, zda jsou pro kvalitu výuky důležité

či nikoliv. Pokud si nejsou jisti experti - odborníci, jak potom mohou být tyto komponenty a charakteristiky zařazeny do vzdělávání připravujících se učitelů, popř. do výuky učitele, když nemají „pevné základy“ pro zisk a aplikaci těchto komponent a charakteristik během studia.

ZÁVĚR

V baterii A respondenti posuzovali důležitost 22 komponent a charakteristik kvalitní výuky přírodopisu. Komponenty a charakteristiky byly navrženy podle zjištění v předcházejících etapách výzkumu. Aritmetické průměry u charakteristik kvalitní výuky v tabulce č. 3 řadí téměř všechny komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky do kategorií „spíše důležitá“ a „zcela důležitá“ a potvrzuje tak jejich typičnost. Také v kvalitativní části šetření se objevily názory respondentů, které potvrzovaly, že komponenty a charakteristiky v baterii A dobře vystihují kvalitní výuku přírodopisu/biologie.

Všech šest nejvýše skórovaných komponent a charakteristik je v souladu s výpověďmi z kvalitativní části dotazníku, ve které respondenti odpovídali na otevřenou otázku, čím by se měla z pohledu experta – odborníka vyznačovat kvalitní výuka (přírodopisu). Výsledky v kvantitativní i v kvalitativní části šetření se shodují v pěti hlavních komponentách a charakteristikách, kterými se má vyznačovat kvalitní výuka přírodopisu:

- výuka se má prokazovat přírodovědnými aktivitami (laboratoře, pozorování, práce s živým materiálem),
- výuka má mít názorné didaktické pomůcky a také přiměřeně zacházet s oborově specifickým jazykem,
- výuka má mít vliv na propojování nabitých poznatků v praktickém životě (propojování teorie s praxí),
- výuka má mít kvalitního učitele/ku ve spojení s motivací žáků k učení,
- výuka se má mít výtečné výsledky žáků v přírodopisu.

LITERATURA

- Bloom, B. S. (1971). *Individual differences in school achievement*. A vanishing point. Annual meeting of the AERA, New York. Deutsch abgedruckt in: Edelstein, W. & Hopf, D. (Hrsg.): *Bedingungen des Bildungsprozesses*, (s. 207–213). Stuttgart: Klett.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bromme, R. (1995). *Was ist 'pedagogical content knowledge'? Kritische Anmerkungen*

- zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In S. Hopmann & K. Riquarts (zus. m. W. Klafki & A. Krapp) [Hrsg.], *Didaktik und/oder Curriculum. Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 33, (s. 105–115).
- Brophy, J. (2010). *Was wissen wir darüber, wie guter Unterricht gelingt?* In G. Eikenbusch & H. W. Heymann, et al., *Was wissen wir über guten Unterricht?* (s. 77–104). Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.
- Brophy, J. E. (2000). *Teaching: Educational practices series-1*. Geneva: International Academy of Education/International Bureau of Education (IAE).
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (s. 328–375). London: MacMillan.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723–733.
- Clausen, M., Reusser, K., & Klieme, E. (2003). *Unterrichtsqualität auf der Basis hochinferenter Unterrichtsbeurteilungen. Ein Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz*. *Unterrichtswissenschaft* 31, 122–141.
- Einsiedler, W. (2002). Das Konzept „Unterrichtsqualität“. *Unterrichtswissenschaft*, 30(3), 194–196.
- Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J., & Hoffman, R. R. (Eds.), (2006). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Helmke, A. & Schrader, F. W. (2006). Was ist guter Unterricht? Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen. *Schulmagazin*, 510(9), 5–12.
- Helmke, A. (2002). Kommentar: *Unterrichtsqualität und Unterrichtsklima: Perspektiven und Sackgassen*. *Unterrichtswissenschaft* 30, s. 261–277.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.
- Helmke, A. (2006). *Was wissen wir über guten Unterricht?* *Pädagogik*, č. 2, s. 42–45.
- Helmke, A. (2008). *Qualität im Unterricht der Sekundarstufe* [online]. München: Bildungssysteme der Zukunft, [cit. 2011-03-16]. Dostupné z: http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/symp1_4_qualitaet.pdf.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalisierung. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett Verlag.
- Helmke, A., & Hosenfeld, I. (2004a). Vergleichsarbeiten – Kompetenzmodelle – Standards. In: Wosnitza, M., Frey, A., & Jäger, R. S. (Hrsg.): *Lernprozesse, Lernumgebungen und Lern Diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert*, s. 173–176. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Helmke, A., & Hosenfeld, I. (2004b). *Bildungsstandards und Unterrichtsqualität*. *Pädagogische Führung* 4, 173–176.
- Helmke, A., & Schrader, F. W. (1998). *Determinanten der Schulleistung*. In: Rost, D. H.

- (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Psychologie*, s. 183–187. Weinheim: Beltz.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Eds.), *Entwicklung im Grundschulalter* (s. 241–251). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Helmke, A., et al. (2007). *Der Ratingbogen der DESI-Videostudie*. Dostupné z: http://www.uni-landau.de/helmke/download/index_buch.php.
- Chvál, M., & Starý, K. (2009). Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In M. Janíková & K. Vlčková et al., *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (s. 64–74). Brno: Paido.
- Janík, T. (2012). Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsob jeho užívání. *Pedagogika*, 65(3), 244–261.
- Janík, T., et al. (2011). *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Janík, T., et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., et al. (2014). Školní vzdělávání: učitel – vyučování, žák – učení. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P. et al. (2010). *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido.
- Janík, T., Lokajíčková, V., & Janko, T. (2012). Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky: přehled výzkumných zjištění. *Orbis Scholae*, 6(3), 27–55.
- Klieme, E. et al. (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim – Basel: Beltz Verlag.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH.
- Píšová, M. (2010). Učitel-expert: přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*, 60(3/4), 242–253.
- Slavík, J., & Janík, T. (2012). Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika*, 62(3), 262–287.
- Ševčíková, K. (2014). Od vymezení pojmů k vývoji nástroje pro posuzování kvality výuky v přírodopisu. In T. Janík, J. Slavík & V. Lokajíčková, et al., *Školní vzdělávání: učitel – vyučování, žák – učení*. (s. 75–91). Brno: Masarykova univerzita.
- Weinert, F. E. (1998). Ein guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In Freund, J.; Gruber, H.; Weidinger, W. (Eds.). *Guter Unterricht – Was ist das?*. Wien: Pädagogischer Verlag. 7–18.
- Weinert, F. E., Schrader, F. W., & Helmke, A. (1989). Quality of instruction and achievement outcomes. *International Journal of Educational Research*, 13, 895–914.
- Wüsten, S., Schmelzing, S., Sandmann, A., & Neuhaus, B. (2009). Unterrichtsqualitätsmerkmale im Fach Biologie. Identifizierung und Quantifizierung von Qualitätsmerkmalen im Biologieunterricht. *Erkenntnisweg Biologiedidaktik*, 7, 145–158.

Wüsten, S., Schmelzing, S., Sandmann, A., & Neuhaus, B. (2010). Sachstrukturdiagramme: Eine Methode zur Erfassung inhaltsspezifischer Merkmale der Unterrichtsqualität im Biologieunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 23–39.

Žák, V. (2006). *Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky* (Disertační práce). Praha: MFF UK. Práce je dostupná na: http://kdf.mff.cuni.cz/vyzkum/materialy/zjistovani_parametru_kvality.pdf.

Autor:

Mgr. Kateřina Ševčíková

sevcikova@ped.muni.cz

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Katedra biologie, Brno

© Barbora Petrů Puhrová, Beáta Deutscherová, Marta Koutníková (eds.), 2018

Editorky: Mgr. Barbora Petrů Puhrová
Bc. Beáta Deutscherová
Bc. Marta Koutníková

Recenzenti: doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
doc. PaedDr. Hana Horká, CSc.

Jazyková korektura: Mgr. Jana Kasáčková

Název: Fórum mladých výzkumníků VI.

Autorky publikace: Barbora Petrů Puhrová, Beáta Deutscherová, Marta Koutníková

Autoři textů: Andrea Macková, Jaroslava Pavlíčková, Veronika Pečivová, Hana Lukášová, Marie Pavelková, Renáta Matušů, Markéta Váchová, Petra Trávníčková, Klára Urbanecová, Barbora Petrů Puhrová, Veronika Štenclová, Zdeňka Hanková, Monika Janáková, Jaroslav Pěnička, Iva Staňková, Lenka Venterová, Ševčíková Kateřina

Za korektnost práce s literaturou zodpovídají autoři.

Grafická úprava a sazba: Nakladatelství UTB, www.nakladatelstvi.utb.cz

Vydavatel: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Rok vydání: 2018

Pořadí vydání: první

Vydání: elektronicky

ISBN 978-80-7454-792-8



978-80-7454-792-8